



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2018

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Silje Horpestad Hansen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven: En analyse av PPT`s systemrettede arbeid i barnehagen. Hva handler det om, hvordan gjøres det og hvorfor?

Engelsk tittel: An analysis of the EPS`s system based work in pre-school. What is it about, how is it conducted and why?

Emneord: Systemrettet arbeid, systemarbeid, PPT, barnehage, inkludering.

Antall ord: 26738
+ vedlegg/annet: 3781

Stavanger,
dato/år

Forord

Denne masteroppgaven har blitt til på grunnlag av stor interesse for det spesialpedagogiske fagfeltet, da særlig med tanke på barnehagebarn. Jeg har selv mange års erfaring med spesialpedagogisk arbeid i barnehage, hvor blant annet samarbeid med PPT har vært en del av min arbeidshverdag. Dette vil naturligvis være et bakgrunnsteppe som jeg har med meg inn i studien.

Utdanningspolitiske dokumenter og faglitteratur som bøker og tidsskrifter har i senere tid satt søkelyset på systemrettet arbeid i PPT. Her brukes begrepene systemrettet arbeid og systemarbeid synonymt. Jeg har i denne studien stort sett valgt å bruke begrepet systemrettet arbeid. Lovverket om barnehagebarns rettigheter i forhold til spesialpedagogisk hjelp ble endret i 2016. I forhold til nytt lovverk har PPT fått nye arbeidsoppgaver i barnehagen, og en mer systemrettet arbeidsprofil ble understreket. Dette var utslagsgivende for masteroppgavens tema. Jeg var nysgjerrig på hva systemrettet arbeid handler om, og hvilke tanker og erfaringer PPT selv har vedrørende denne tematikken. Samtidig ble jeg opptatt av å undersøke hva ansatte i barnehagen mener om denne type arbeid fra PPT. Jeg håper denne studien kan ses på som et innspill i debatten om PPT sitt arbeid i barnehagene.

Flere fortjener en takk for at denne masteroppgaven har blitt til. Først av alt vil jeg takke alle deltakerne som har tatt seg tid til å la seg intervju. Uten dere hadde hele studien strandet. Så vil jeg rette en stor takk til min veileder Anne Nevøy for utrolig god og konstruktiv veiledning. Din kompetanse og engasjement har vært av stor betydning for meg. Min arbeidsgiver fortjener også en stor takk. Uten fleksible tilrettelegginger hadde det aldri vært mulig for meg å gjennomføre denne studien i tillegg til å kunne opprettholde mitt arbeid i Kvernaland barnehage. En stor takk til min svigerinne som tok seg tid til korrekturlesing. Til slutt fortjener min kjære familie et stort takk for hjelp og oppmuntring underveis.

Bryne, 2018

Silje Horpestad Hansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	s. 4.
1. Innledning.....	s. 6.
2. Forskningsspørsmål og formål.....	s. 10.
2.1 Forskningsspørsmål.....	s. 10.
2.1.1 Delspørsmål.....	s. 10.
2.2 Formål med studien.....	s. 11.
3. Studiens referanseramme.....	s. 11.
3.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	s. 11.
3.1.1 Historisk tilbakeblikk.....	s. 12.
3.1.2 Dagens lovgivning.....	s. 16.
3.1.3 Oppsummering om Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	s. 19.
3.2 Systemrettet arbeid; hvordan kan det forstås?.....	s. 20.
3.2.1 Systemrettet arbeid i politiske dokument.....	s. 20.
3.2.2 Systemrettet arbeid i faglitteratur.....	s. 21.
3.2.3 Systemrettet arbeid i forskningssammenheng.....	s. 23.
3.2.4 Oppsummering om systemrettet arbeid.....	s. 27.
3.3 Inkludering.....	s. 28.
4. Forskningsprosessen.....	s. 31.
4.1 Valg av metode.....	s. 32.
4.2 Forskningsprosessen.....	s. 33.
4.2.1 Rekruttering av deltakere.....	s. 33.
4.2.2 Forberedelse av intervju.....	s. 35.
4.2.3 Gjennomføring av intervju.....	s. 36.
4.2.4 Etterarbeid av intervju.....	s. 37.
4.3. Analyse.....	s. 38.
4.4 Studiens validitet.....	s. 38.
4.5 Forskningsetiske betraktninger.....	s. 40.
5. Analyse.....	s. 42.
5.1 PPT-ansatte	

5.1.1	Systemrettet arbeid; et felt preget av usikkerhet.....	s. 42.
5.1.2	Systemrettet arbeid; noe vi alltid har gjort?.....	s. 45.
5.1.3	Systemrettet arbeid; hvor mye og hvor langt?.....	s. 48.
5.1.4	Systemrettet arbeid; rettet mot enkeltbarn eller som pedagogisk prinsipp for alle barn?.....	s. 49.
5.1.5	Oppsummering fra PPT-ansatte.....	s. 52.
5.2	Spesialpedagoger	
5.2.1	Systemrettet arbeid fra PPT; det handler om kompetanseheving.....	s. 52.
5.2.2	Systemrettet arbeid: en arbeidsoppgave også for spesialpedagoger?...	s. 53.
5.2.3	PPT; en fjern instans?.....	s. 57.
5.2.4	Systemrettet arbeid; et forebyggende tiltak?.....	s. 58.
5.2.5	Oppsummering fra spesialpedagoger.....	s. 59.
5.3	Pedagogiske ledere	
5.3.1	PPT knyttes til individarbeid.....	s. 60.
5.3.2	PPT; har de kjennskap til den reelle barnehagehverdagen?.....	s. 61.
5.3.3	Spesialpedagogen; en veileder i barnehagen?.....	s. 62.
5.3.4	PPT; en vanskelig instans å få tak i?.....	s. 63.
5.3.5	Oppsummering fra pedagogiske ledere.....	s. 64.
6.	Diskusjon.....	s. 65.
6.1	Hva er systemrettet arbeid?.....	s. 65.
6.2	Et viktig arbeid, hva skal til for å lykkes?.....	s. 67.
6.3	Systemrettet arbeid; utvikling av inkluderende barnehager?.....	s. 69.
7.	Avslutning.....	s. 71.
	Litteraturliste.....	s. 73.
	Vedlegg 1.....	s. 76.
	Vedlegg 2.....	s. 78.
	Vedlegg 3.....	s. 82.
	Vedlegg 4.....	s. 85.

Sammendrag

Masteroppgavens tema er Pedagogisk psykologiske tjeneste (PPT) og systemrettet arbeid i barnehagen. Ulike utdanningspolitiske dokument uttrykker et ønske om mer systemrettet arbeidsprofil i PPT, uten å gi noen tydelige føringer for hvordan dette skal gjøres eller skilles fra individrettet arbeid. I 2016 fikk PPT utvidede arbeidsoppgaver i forhold til barnehager. I forbindelse med at retten til spesialpedagogisk hjelp for barn i barnehagealder ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven i august 2016, fikk PPT en ny lovpålagt oppgave om å bistå barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om den systemrettede arbeidsprofilen til PPT. Jeg ønsker å finne ut av hvordan dette fenomenet forstås og hvilke erfaringer og synspunkter PPT og ulike barnehageaktører har om denne type arbeid i barnehagen. Studien har følgende forskningsspørsmål:

«Hvilke erfaringer og synspunkt har PPT, pedagogisk ledere i barnehagen og spesialpedagoger om systemrettet arbeid og hvordan kan dette arbeidet relateres til utvikling av inkluderende barnehager?»

Studien er basert på en kvalitativ forskningstilnærming med fokusgruppeintervju som metode. Studiens datamateriale er basert på intervjuer med tre ulike faggrupper som på hver sin måte er sentrale i systemrettet arbeid fra PPT. De tre faggruppene er ansatte i PPT, pedagogiske ledere i barnehagen og spesialpedagoger. På denne måten har det vært mulig å sammenholde og få innsikt i om de ulike yrkesgruppene har samme forståelse og forventning til et arbeid de skal samarbeide om. Studiens referanseramme baserer seg på en fremstilling av PPT sine arbeidsoppgaver slik dette kommer til uttrykk i utdanningspolitiske dokument, og en gjennomgang av ulike måter å bruke begrepet systemrettet arbeid på, og til slutt en fremstilling av inkluderingsbegrepet.

De ulike yrkesgruppene uttrykker ulike forståelser og forventninger til de systemrettede arbeidsoppgavene i PPT. Ansatte i PPT gir uttrykk for at systemrettet arbeid er et vanskelig fenomen å forholde seg til og ønsker tydeligere føringer, både politisk og innad i PPT, på hva dette handler om og hvordan dette arbeidet skal utføres i barnehagene. De peker på at arbeid med barn i kontekst er sentralt i denne sammenhengen. Videre nevnes alt fra kurs, tverrfaglig arbeid, besøksdager, ulike møter i barnehagen, foreldreveiledning, telefonkonsultasjoner, observasjoner av enkeltbarn med etterfølgende tiltak på gruppenivå og større prosjekter i regi

av kommunen som systemrettede arbeidsoppgaver de gjør i dag. Her blir skille mellom individarbeid og systemarbeid utydelig på samme måten som det blir vanskelig å skille mellom hva som er barnehagens generelle pedagogiske arbeid og hva som er spesialpedagogisk arbeid. Spesialpedagogene uttrykker en forståelse for at systemrettet arbeid i PPT i stor grad handler om kompetanseheving innenfor det ordinære barnehagetilbudet, og sier samtidig at dette ikke er noe PPT lykkes med i dag. I sitt arbeid savner de tettere oppfølging fra PPT, og nevner at de som spesialpedagoger muligvis kunne bidratt i slike arbeidsoppgaver. De pedagogiske lederne kjenner ikke til begrepet systemrettet arbeid og har en oppfattelse av, og erfaringer med at PPT i hovedsak arbeider individrettet. Samtidig uttrykkes et ønske om en PP-tjeneste som er tettere på arbeidet i barnehagen og bidrar med kompetansehevende tiltak.

Det som de tre yrkesgrupper enes om, er ønsket om et tettere samarbeid. De ansatte i barnehagen har erfaring med at kompetansehevende tiltak krever godt samarbeid og tett oppfølging. Det uttrykkes at PPT må utvikle sin handlingskompetanse i form av større innsikt i den virkelige barnehagehverdagen, for i større grad å lykkes med systemrettede arbeidsoppgaver.

Denne studien gir grunnlag for å stille spørsmål ved om PPT heller enn å fokusere på selve begrepet systemrettet arbeid, bør fokusere på å utvikle kontakt og samarbeid med barnehagen, hvor de to lovpålagte arbeidsoppgavene (sakkyndig vurdering og kompetanse- og organisasjonsutvikling) kan overlappe og utfylle hverandre. PPT, pedagogisk lederne i barnehagen og spesialpedagogene presiserer at et tettere samarbeid, trolig vil kreve en grundig gjennomgang av PPT sin struktur og organiseringsform med tanke på arbeidet i barnehagene. Studien gir også grunnlag for å tenke at dette vil føre til en mer inkluderende barnehage.

1. Innledning

Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagealder ble i 2016 flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven (Lov om barnehager, 2005, endret 2016). Bakgrunnen for denne endringen i lovverket var at kunnskapsdepartementet så en fordel ved at alt regelverk om barn under opplæringspliktig alder var samlet i en lov, og formålet var å gi et mer helhetlig og brukervennlig regelverk (Prop. 103 L, 2016). Samtidig med at departementet flyttet rettighetene til spesialpedagogisk hjelp til barnehageloven, ble det gjort noen endringer i innholdet. En betydningsfull endring er at pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har fått utvidede arbeidsoppgaver i barnehagen. Nytt ved lovendringen er at PPT skal:

«bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Lov om barnehager, 2005, endret 2016, Kapittel V.A. §19 c, avsnitt 2)

En annen betydningsfull endring gjelder innholdet i sakkyndig vurdering. I tidligere bestemmelser under opplæringsloven, var det lagt til grunn at retten til spesialpedagogisk hjelp skulle vurderes på et selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen. Det er nå lovfestet at det skal utredes og tas standpunkt til:

«om barnets behov kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet» (Lov om barnehager, 2005, endret 2016, Kapittel V.A. §19e, avsnitt 2)

Endringene i lovverket har ført til økt fokus på PP-tjenestens arbeid i barnehagesektoren, da spesielt med tanke på systemrettet arbeid. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan PPT, pedagogisk ledere og spesialpedagoger forstår systemrettet arbeid, samt hvilke erfaringer og synspunkter de har om denne type arbeid i PPT. Samtidig undersøkes i hvilken grad dette arbeidet kan relateres til inkludering i dagens barnehager.

Systemrettet arbeid er blitt et sentralt begrep i politisk sammenheng så vel som innenfor opplæringssystemet. Det har i mange år vært uttrykt en faglig intensjon om å få til en praksisendring i PPT med hensyn til økt vektlegging av nettopp systemrettede arbeidsoppgaver. Helt tilbake fra 1998 kan vi lese i Stortingsmelding 23: *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* at:

«... men dels dreier det seg også om behov for meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø, såkalla «systemretta arbeid». PP-tenesta sitt faglege rådgivingsansvar er derfor vidrekkjande og femner om både individretta og systemretta oppgåver» (Meld. St. 23, 1998, Kapittel 1.3.1, avsnitt 6)

Å utvikle PP-tjenesten sin kompetanse i systemrettet arbeid ble her trukket frem som et viktig satsingsområde. Også i Stortingsmelding 30: *Kultur og læring* (Meld. St. 30, 2004), Stortingsmelding 18: *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18, 2011) og nå sist i Stortingsmelding 19: *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19, 2016) blir det vist til at systemrettet arbeid må klarere frem som en viktig oppgave for PPT. For eksempel etterlyser Stortingsmelding 19: *Tid for lek og læring* en lovfestet plikt til at PP-tjenesten skal jobbe mer systemrettet også innenfor barnehagesektoren. Her står:

«Det er i dag ikke særskilt fastsatt i opplæringsloven eller barnehageloven at PP-tjenesten skal arbeide systemrettet i barnehagesektoren..... Flere ansatte i PP-tjenesten ser behov for å arbeide enda mer systemrettet overfor barnehagene. Et lovforslag som blant annet innebærer at barnehageloven gir PP-tjenesten en plikt til å arbeide systemrettet i barnehagesektoren, har vært på høring.» (Meld. St. 19, 2016, Kapittel 6.4.5, avsnitt 2)

En kan tydelig trekke linjene mellom et uttrykt politisk behov om mer systemrettet arbeid i PPT og endringene i lovverket fra 1. august 2016. Likevel er dette ikke ensbetydende med at det nye i lovverket kan defineres som systemrettet arbeid. Dagens lovverk bruker nemlig ikke begrepene systemrettet eller individrettet arbeid. Derimot beskriver lovverket arbeidsoppgavene på følgende måte:

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

Den pedagogisk-psykologiske tjeneste skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.

Departementet kan gi forskrift om andre oppgaver for den pedagogisk-psykologiske tjeneste» (Lov om barnehager, 2005, endret 2016, Kapittel V.A. §19c).

Denne beskrivelsen i lovverket kan gjøre det vanskelig å forstå hva som menes når det i ulike offentlige og politiske dokument uttrykkes et ønske om en mer systemrettet arbeidsprofil i PPT. Samtidig problematiseres dette når en skal prøve å forstå systemrettet arbeid i forsknings-sammenheng og i det pedagogiske fagmiljøet. Det er ikke uvanlig å tolke begrepene ut fra delingen i lovteksten hvor en tenker seg at individrettet arbeid handler om utarbeiding av sakkyndige vurderinger og systemrettet arbeid handler om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det er denne forståelsesmåten som ligger til grunn for mye av den forskning som finnes på dette området (Cameron, Kovac, & Tveit, 2011; Fylling & Handegård, 2009). Likevel viser forskning at ansatte i barnehagen og i PPT har en helt annen måte å forstå fenomenet systemrettet arbeid på. Her uttrykkes nemlig en forståelse av at det handler om å se barnet i kontekst (Fylling & Handegård, 2009; Haukenes & Moen, 2012). Denne forståelsesmåten kan lettere knyttes til det som barnehagelovens §19d. beskriver som sakkyndighetsarbeid. Her står det at PPT skal utrede og ta stilling til om barnets behov kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Grenseoppgangen mellom hva som her er individarbeid og hva som er systemarbeid, er således utydelig og trolig vanskelig å forholde seg til. Og er det samtidig slik at PPT og de ansatte i barnehagene har så ulik forståelse av systemrettet arbeid at det hindrer godt samarbeid? Er det overhode mulig å definere PP-tjenestens systemrettede arbeidsprofil? Dette er spørsmål jeg stiller meg i denne studien. Videre spør jeg om behovene i barnehagene samsvarer med den måten PPT selv ønsker å jobbe. Her viser forskning at til tross for god kompetanse i PPT, så mangler de en type handlings-kompetanse og en tilgjengelighet inn i barnehagene som gjør det vanskelig å utføre mange av de arbeidsoppgavene som omtales som systemrettet (Fylling & Handegård, 2009; Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013).

Studien rammes inn av ulike perspektiv på PPT sin systemiske arbeidsprofil i barnehagene. Innledningsvis presenteres en beskrivelse av utviklingen av den pedagogisk psykologiske tjeneste, samt hvilke offentlige og politiske føringer som ligger til grunn for PPT sin arbeidsprofil. Tjenesten har sitt utspring fra den skolepsykologiske virksomheten som vokste frem etter andre verdenskrig, men virksomheten og kontorenes faglige sammensetning har endret seg mye i årenes løp. Hva er det som ligger til grunn for denne utviklingen, og hvor kan vi se røttene til begrepene individ- og systemarbeid? Hvordan er utviklingen av PPT sitt

arbeid i barnehager? Et tilbakeblikk på PP-tjenestens utviklingshistorie og de mål og rammer som er lagt for tjenesten, vil bidra til klargjøring av og refleksjon omkring de valg tjenesten står overfor i dagens samfunn.

Et annet teoretisk perspektiv som rammer inn studien, handler om bruken av begrepet systemrettet arbeid samt spenningen mellom individrettet arbeid og systemrettet arbeid i pedagogisk sammenheng. Her vises til tidligere forskning på feltet, faglitteratur samt politiske dokumenter for å belyse ulike måter som begrepet brukes på. Bevegelsen fra en individrettet forståelsesmåte om at vanskene utelukkende ligger hos barnet, til en ny tankegang om at barns utvikling i større grad formes av de omgivelsene de er en del av, har pågått i flere tiår. Denne studien konsentrerer seg om det som omtales som systemperspektivet, men likevel vil jeg ha med meg tanker om i hvilken grad disse to arbeidsmåtene kan skilles helt klart fra hverandre. Forholdet mellom disse fremstilles ofte som «enten/eller» hvor ansatte frykter at det ene nødvendigvis går på bekostning av det andre (Cameron et al., 2011). Jeg stiller spørsmål ved om det er så enkelt å skille disse to arbeidsmåtene, og om «systemperspektivet» også omfatter arbeid knyttet til enkeltbarn? Herunder rettes også blikket litt utover landets grenser for å se om andre land er opptatt av disse begrepene på samme måte som vi er. Og om vi muligens har noe å hente i forhold til en klarere definisjon?

Det tredje og siste perspektivet som det vises til når det gjelder bakgrunnen for en systemisk tankegang i utdanningssystemet, er inkluderingsbegrepet og utviklingen av et inkluderende felleskap med plass til alle barn. Regjeringens utdanningspolitikk vektlegger inkludering som grunnleggende prinsipp. I Stortingsmelding 18: *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18, 2011), står det om inkludering at dette betyr at hver og en av landets barnehager og skoler skal ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner når de planlegger den pedagogiske praksisen og hvordan den organiseres. Kan dette ses i sammenheng med det som omtales som systemrettet arbeid? Rammeplanen viser også til viktigheten av å legge til rette for at alle barn skal ha meningsfulle liv i felleskap med andre (Kunnskapsdepartementet, 2011). Begge disse dokumentene understreker at barn har ulike forutsetninger for utvikling og læring, og at det kreves individuelle tilrettelegginger samtidig som det skal gå hånd i hånd med et kvalitativt godt pedagogisk miljø som legger vekt på fellesskapet, trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. I denne sammenheng vil derfor inkludering bli et sentralt begrep på den måten at et inkluderende felleskap kan sies å innebære en systemorientert tankegang, og motsatt at en systemorientert tankegang trolig vil støtte opp under arbeidet med inkludering. Hva tenker PPT om denne sammenhengen? Og hva med ansatte i barnehagen? Denne sammenhengen er

noe jeg vil undersøke nærmere i min studie. Forskning viser oss at fagpersoner tolker begrepet inkludering svært ulikt (Sagstuen 2016), og at inkludering kan knyttes til kompetanse- og organisasjonsutvikling, da inkluderingsspørsmålet i stor grad handler om hvordan barnehagen fungerer som pedagogisk helhet (Arnesen, 2012).

2. Forskningsspørsmål og formål

2.1 Forskningsspørsmål

«Hvilke erfaringer og synspunkt har PPT, pedagogisk ledere i barnehagen og spesialpedagoger om systemrettet arbeid og hvordan kan dette arbeidet relateres til utvikling av inkluderende barnehager?»

2.1.1 Delspørsmål

1. Hva legger ansatte i PPT, spesialpedagoger og pedagogisk ledere i barnehagen i systemrettet arbeid?
2. Hva legger ansatte i PPT, spesialpedagoger og pedagogisk ledere i barnehagen i kompetanse- og organisasjonsutvikling?
3. Hva mener de om betydningen av systemrettede arbeidsoppgaver?
4. Hva mener de ansatte i PPT og i barnehagen om prioritering samt organisering av systemrettet arbeid?
5. Hvilken kompetanse trengs for å utføre dette arbeidet? Hvem? Hvor?
6. Kan systemrettet arbeid relateres til arbeidet med inkluderende pedagogikk i barnehagen?
7. Hvordan ser PPT og barnehageaktørene for seg at PPT bør jobbe fremover?

For å få svar på disse delspørsmålene vil jeg benytte meg av fokusgruppeintervju. Slik det fremgår i forskningsspørsmålet, er det i hovedsak PPT sin arbeidsprofil jeg vil finne svar på, men for å få frem mest mulig av den reelle praksisen, vil jeg intervju PPT, samt spesialpedagoger og pedagogiske ledere i barnehagen som sitter på andre siden og mottar denne bistanden. Jeg ønsker å få frem de tre gruppenes erfaringer og synspunkter om systemrettet arbeid.

2.2 Formål med studien

Formålet med denne studien er i hovedsak å få kunnskap om hvordan PPT, pedagogisk ledere og spesialpedagoger forstår systemrettet arbeid i PPT, og hvordan denne type arbeid på best mulig måte kan utføres i barnehagen. Samtidig ønskes undersøkt om denne type arbeid kan relateres til utvikling av inkluderende barnehager. Denne type informasjon vil i første omgang være nyttig for ansatte i PPT. De vil kunne få en mulighet til å se eget arbeid med analytisk blikk utenfra, samt få innblikk i hvilke forventninger de ansatte i barnehagen har om den jobben PPT gjør. Jeg håper også studien vil kunne gi svar på hvilken kompetanse som trengs for å utføre denne type arbeid. Har PPT ansatte nok kompetanse i forhold til å kunne utøve det som kalles systemrettede arbeidsoppgaver? Eller ses en spesiell type kompetanse som mangelfull?

3. Studiens referanseramme

Fundamentet for denne studien er delt i tre. Første del omhandler PPT. Her følger et historisk tilbakeblikk på utviklingen av arbeidsoppgavene til PPT, samt en beskrivelse av den nye lovendringen i forhold til arbeidet med barnehager. Dette er viktig kunnskap for å få en forståelse av bakgrunnen for lovendringen i 2016, samt for å kunne forstå hvilke arbeidsoppgaver ansatte i PPT i dag har i barnehagen. Det andre teoretiske fundamentet for studien viser til systemrettet arbeid som begrep, samt ulik forskning knyttet til denne type arbeid i PPT. Her problematiseres forholdet mellom individarbeid og systemarbeid med bakgrunn i ulike utdanningspolitiske dokument, faglitteratur og forskning, både nasjonalt og internasjonalt. Tredje og siste del dreier seg om inkludering hvor jeg blant annet vil peke på teorier og ulik forskning knyttet til dette, som igjen kan peke på sammenhenger til det som omtales som systemrettet arbeid.

3.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Pedagogisk-psykologisk tjeneste blir ofte forkortet PPT eller PP-tjenesten, og er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste til skole, barnehage og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2016). PPT skal fungere som sakkyndig instans i spørsmål om barn, ungdom og voksnes opplærings situasjon og behov for spesialundervisning. Tjenesten har vært i konstant utvikling siden den offentlig etableringen i 1948. Herunder følger en

beskrivelse av denne utviklingen. Den siste lovendringen fra 1.8.2016 kan ses på som et sentralt vendepunkt i forhold til arbeidsoppgaver utover direkte individarbeid i barnehagesektoren. Jeg har derfor valgt å ta med en grundig beskrivelse av den nye §19 i barnehageloven som omhandler spesialpedagogisk hjelp. Jeg vil likevel påpeke og vise til at ulike utdanningspolitiske dokument allerede fra 1970 tallet beskriver at PPT har arbeidsoppgaver utover direkte individarbeid også i barnehager.

3.1.1 Historisk tilbakeblikk

Den første pedagogisk-psykologiske tjeneste i Norge var privat og ble opprettet i 1938 (Tetzchner, 2004). Da det første offentlige kontor ble etablert i Oslo i 1948 var det et avgrenset fokus på individsentrert diagnostisering der hovedoppgaven var å skille ut elever til spesialskolene (ibid). I 1955 kom et tillegg til den daværende folkeskoleloven, hvor kommunene ble lovpålagt å etablere hjelpeopplæring innenfor barnets bokommune (Befring & Tangen, 2004). Fire år etter, i 1959, ble den pedagogisk-psykologiske tjeneste hjemlet i folkeskoleloven, fortsatt med individrettede arbeidsoppgaver. Tjenesten var likevel ikke en lovpålagt tjeneste i alle kommuner.

I etterkrigsårene var skolevesenet preget av segregering og et sentralisert skoletilbud for barn og unge med funksjonshemninger (ibid). I løpet av 1960- og 1970-årene ble det rettet et kritisk søkelys mot denne politikken. Blant annet kom Blom-utvalget med et forslag til lovregler som skulle erstatte spesialskoleloven (ibid). Dette representerte et kraftig brudd i den norske skoletradisjon. Utvalget foreslo integrering av funksjonshemmede elever i den vanlige skolen, samt rett til spesialpedagogisk hjelp til både barn og voksne. Konsekvensene av Blom-utvalgets innstillinger var store. Prinsippet om elevtilpasset opplæring ble slått fast, oppmerksomheten ble flyttet fra årsak til behov hos det enkelte barn. PPT ble påbudt i alle kommuner i 1969, og nedfelt i grunnskoleloven fra samme år. I 1975 ble den gamle spesialskoleloven fra 1951 opphevet. Grunnskoleloven fra 1969 skulle nå gjelde for alle barn, og prinsippet om en skole for alle ble grunnlagt. I forbindelse med denne endringen av lovverket, ble retten til spesialpedagogisk hjelp utvidet til å gjelde også for førskolebarn (Befring & Tangen, 2004). På denne tiden gikk likevel langt fra alle førskolebarn i barnehage, det var ikke en gang alle kommuner som hadde barnehager (Johannessen, 1984). Derfor var den spesialpedagogiske hjelpen som i 1975 ble gjeldende for førskolebarn noe annerledes enn i dag (Lov om barnehager, 2005, endret 2016). Den gang var det ikke uvanlig at hjelpen ble

gitt i hjemmet hvor blant annet lekotek og foreldreveiledning var et vanlig spesialpedagogisk hjelpemiddel (Johannessen, 1984).

Utvikling fra segregering og sentralisering til normalisering og integrering førte til en del endringer av arbeidsoppgavene til den pedagogisk-psykologiske tjeneste (Johannessen, 1984). Tidligere virksomhet var preget av individarbeid og kategorisering av elever innenfor et segregert skolesystem. Etter opphevelsen av spesialscoleloven i 1975 skulle det rettes fokus på integrering og flere ressurser skulle brukes på rådgivning i skoler og barnehager (ibid). I Stortingsmelding 98: *Om spesialundervisning* (Meld. St. 98, 1977) stod det klart at rådgivning til personalet i barnehager var å betrakte som likestilt med behandling av enkeltbarn. Her beskrives en av de konkrete oppgavene for den pedagogisk-psykologiske tjeneste i småbarnsalder på følgende måte:

«Generell opplysnings- og konsulentvirksomhet overfor myndigheter, organisasjoner og andre instanser om forebyggende og behandlende tiltak for barn i småbarnsalder» (Meld. St. 98, 1977, s. 56).

Også utbygging av barnehager hvor barn med funksjonshemninger skulle få prioritert plass ble prioritert (Johannessen, 1984). Dette ble regnet som en bedre måte å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på. Samfunnet var nå preget av en forståelsesmåte som fokuserte på at skolen og barnehagen måtte tilpasses barnas behov. Søkelyset rettes i større grad mot miljøets påvirkning på individets utvikling. Dette var trolig begynnelsen på utviklingen fra PPT's ensidige individarbeid mot et tosidig mandat med arbeidsoppgaver utover direkte individarbeid.

PPT's arbeidsoppgaver og mandat blir utover 80 og 90-tallet beskrevet i ulike offentlige og utdanningspolitiske dokument. I disse dokument gjenspeiles inkludering og «systemperspektivet» i form av at arbeid utover individarbeid blir tydeliggjort. Det kan virke som om at forventningene til PPT's arbeid egentlig ikke er så annerledes i barnehagene enn i skolen. Herunder vises det til de viktigste offentlige føringer som viser dette.

På 1990-tallet kom to stortingsmeldinger som gjenspeiler føringer for den inkluderende skolen og har et lite snev av forventninger til det som omtales som «systemarbeid» i PPT (Kvelling & Wendelborg, 2003). Konsekvensene av disse føringene ble blant annet omstrukturering av det statlige støttesystemet i spesialundervisningen. Statlige spesialschooler ble lagt ned i 1992 og spesialpedagogiske kompetansesenter ble opprettet (Befring & Tangen,

2004). Det var i stortingsmelding 23: *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* (1998) at etterspørselen etter mer systemrettet fokus kom sterkest til uttrykk, og tydelige føringer for PPT sin virksomhet ble beskrevet. Her kan vi lese om barnehager og skoler sitt behov for faglig hjelp og støtte:

«Men dels dreier det seg også om behov for meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø, såkalla "systemretta arbeid"» (Meld. St. 23, 1998, kap. 1.3.1).

Videre fremheves det at PPT skal være barnehagen og skolens primære hjelpeinstans, rådgiver og nettverks-bygger. Samtidig påpekes det at det er behov for større samordning av tjenestetilbudet til barn og unge med særlige opplæringsbehov, hvilket fører til at PPT må samarbeide med andre tjenester for et mest mulig helhetlig opplæringstilbud. Stortingsmeldingen foreslår å styrke det spesialpedagogiske tilbudet for å få mest mulig kompetanse nærmest mulig brukeren.

Det var etter denne stortingsmeldingen at PPT fikk et tosidig mandat i opplæringsloven fra 1998 om arbeidsoppgaver utover sakkyndighetsarbeid. Oppgavene var beskrevet på følgende måte:

«Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlige behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta» (Helgeland, 2006, s. 196).

Her kan vi lese at det kun er i skolen at PPT skal gi hjelp i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling. I forhold til sakkyndighetsarbeid står det at dette gjelder både spesialundervisning for elever og spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn. Her står det likevel konkretisert at strekpunkt nummer en og fire under innholdet i sakkyndig vurdering kun er aktuelt for skolebarn. Dette handler om eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og om en kan hjelpe eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Helgeland, 2006). Altså har PPT ifølge loven fra 1998 fortsatt kun spesifikke oppgaver knyttet til sakkyndighetsarbeid i barnehagen. Dette handler om utgreiing av lærevansker hos

barnet, realistiske mål for barnet og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Helgeland, 2006).

Stortingsmelding 23 førte også til andre betydelige endringer når det gjelder PPT. Forslaget om styrking med 300 årsverk ble satt i verk, samt det treårige kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK ble startet i 2000 (Befring & Tangen, 2004). Formålet med dette programmet var å utvikle nettverkssamarbeid mellom ulike instanser, samt å styrke ansatte i PPT og skoleledere innen blant annet «systemarbeid». Barnehagestyrere var ikke inkludert i dette programmet, årsaken til dette står ikke beskrevet, men trolig kan lovverket fra den gang gi oss noe av forklaringen. Gjeldende lovverk i 2000 da SAMTAK ble startet var opplæringsloven fra 1998 hvor tilnærmingen til spesialpedagogisk hjelp/undervisning var ulik for førskole- og skolebarn. I § 5-1 knyttet skolebarns rett til spesialundervisning til vurderingen vedørende elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, mens §5-7 knyttet førskolebarns rett til spesialpedagogisk hjelp til barnets behov uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen (Helgeland, 2006). Dette kan være en mulig forklaring på at barnehagestyrere ikke tenktes å ha bruk for samme kompetanse. Det kan likevel tyde på at behovet for denne typen kompetanse også i barnehagesektoren var nødvendig. I NOU 2010: *Med forskertrang og lekelyst* fremgår det nemlig at barnehagene ikke er flinke nok til å jobbe forebyggende hos barn med økt risiko for skjevutvikling og behovet for kompetanseheving i barnehagen blir understreket (NOU 2010: 8, 2010).

I 2009 kom stortingsmelding 41: *Kvalitet i barnehagen*. Denne meldingen tar sikte på å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, samt å skape en inkluderende læringsarena for alle barn (Meld. St. 41, 2009). Her understrekes igjen viktigheten av et godt samarbeid mellom foreldre, barnehage, skole, helsestasjon, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernstjeneste og det øvrige statlige og kommunale hjelpe- og støtteapparatet som skal støtte barn som har behov for særskilt oppfølging. For PPT stilles det krav om at de skal ha tilknytning til og samarbeid med andre hjelpeinstanser samt være nettverksbyggere og formidlere. Det stilles krav om at PPT er organisert slik at de er tilgjengelige for de grupper de skal stå til tjeneste for. Det står videre ikke presisert noe om på hvilken måte de bør gjøre seg tilgjengelige for barnehagen.

Tidligere er stortingsmelding 23 nevnt som en milepel når det gjelder utvidede arbeidsoppgaver i PPT. I stortingsmelding 18: *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18, 2011) blir

dette enda tydeligere definert, og barnehagen blir i større grad beskrevet. Her blir det poengtert at PPT's systemarbeid rettet mot barnehagen ikke er tydelig nok definert i lovverket:

Departementet vil beholde dagens arbeids- og ansvarsområde til PP-tjenesten, men ser samtidig et behov for å tydeliggjøre mandatet og utdype nærmere hva som ligger i kravet om at PP-tjenesten skal arbeide systemrettet» (Meld. St. 18, 2011, kap. 5.2)

Departementet etterspør føringer for hvilket ansvar PPT har i forhold til å gi rådgivning til barnehager, der siktemålet er tilpasset lærings- og utviklingstilbud uten at det nødvendigvis innebærer henvisning om sakkyndig vurdering. For et mer helhetlig og tydelig lovverk er det i denne stortingsmeldingen at departementet for første gang foreslår å flytte bestemmelsene i opplæringsloven §5-7 om spesialpedagogisk hjelp til barnehageloven. Med dette vil den spesialpedagogiske hjelpen lettere kunne ses i sammenheng med det ordinære barnehagetilbudet.

Vi kan konkludere med at de forslag som stortingsmelding 23 kom med i 1998 med tanke på en utvidet arbeidsform i PPT, var gjeldende for arbeid både i barnehager og i skoler. Likevel var det altså kun for skoler at opplæringsloven utvidet arbeidsoppgavene til PPT til å gi hjelp i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Etter stortingsmelding 18 i 2011, er denne type bistand også blitt innfelt i loven i forhold til barnehager.

3.1.2 Dagens lovgivning

I 2016 ble altså lovgivning omhandlende spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder, flyttet fra opplæringsloven og over til barnehageloven §19a-h (Lov om barnehager, 2005, endret 2016). Den opprinnelige lovteksten ble ikke direkte overført, men noe omformulert. Herunder følger en kort oversikt over disse endringene som i dag bestemmer hvordan PPT skal jobbe i landets barnehager.

Den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp er nå regulert under § 19a i barnehageloven. Vilkåret for at et barn har denne rettigheten er uendret: det er fortsatt beskrevet som at barnet må ha et «særlig behov». Nytt ved lovendringen er at retten til spesialpedagogisk hjelp knyttes tydeligere opp mot formålet:

«..å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Lov om barnehager, 2005, endret 2016 § 19a. andre avsnitt).

Dette vil si at individarbeidet skal ivaretas som før.

§ 19b omhandler samarbeid med barnets foreldre, og er uendret fra de tidligere reguleringer under opplæringsloven. PPT må fortsatt ha samtykke fra foreldre før det blir utarbeidet sakkyndig vurdering og fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

PPT har i § 19c fått et utvidet mandat i forhold til sine oppgaver i barnehagen. Nytt er at

«Den pedagogisk-psykologiske tjeneste skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlig behov» (Lov om barnehager, 2005, endret 2016 § 19c andre avsnitt).

Før lovendringen var denne oppgaven i opplæringsloven begrenset til å gjelde kun i skolen.

Dette vil med andre ord si at PPT nå skal hjelpe barnehagene til å utvikle det ordinære barnehagetilbudet slik at det også inkluderer barn som vurderes å ha særlige behov. Dette kan handle om barn med forsinket utvikling, barn med risiko for skjevutvikling samt ulike utfordringer og vansker som er av betydning for barnets trivsel og utvikling. Lovgiver ønsker med dette å oppnå en styrking av tidlig innsats og muligvis forebygge at enkelte barn kommer dit hen at de har behov for spesialpedagogisk hjelp. I veilederen til spesialpedagogisk hjelp (2017) kommenteres det at det kan være vanskelig å skille mellom det ordinære barnehagetilbudet og den spesialpedagogiske hjelpen, og videre hva som kalles «særlige behov». Hvor dette skillet går vil trolig variere og være vanskelig å definere i praksis.

Det er også gjort endringer i forhold til reglene om innholdet i den sakkyndige vurderingen, omtalt under § 19d. Fra tidligere bestemmelser om spesialpedagogisk hjelp i opplæringsloven var det lagt til grunn at retten til spesialpedagogisk hjelp skulle vurderes på et selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen (Helgeland, 2006). Det er nå lovfestet at det skal utredes og tas standpunkt til

«om barnets behov kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet» (Lov om barnehager, 2005, endret 2016, § 19d)

Dette vil altså si at også i forbindelse med sakkyndighetsarbeid blir det stilt krav om kartlegging med et fokus utover kun individrettet.

Med tanke på vedtak om spesialpedagogisk hjelp i § 19e er det også gjort noen endringer, dette dreier seg om at barn som flytter til en annen kommune får beholde vedtaket til nytt vedtak er fattet i den nye bostedskommunen.

Kommunens plikt til å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med nedsatt funksjonsevne er nå lovfestet i barnehageloven § 19g. Tidligere var denne tilretteleggingsplikten kun regulert i diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2013), men er nå også inntatt i barnehageloven for å avklare ansvarsforholdet. Det står ikke noe om PPT sin tilretteleggingsplikt, men det står at

«Kommunen fatter vedtak om tilrettelegging av barnehagetilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne» (Lov om barnehager, 2005, endret 2016 § 19g annet avsnitt).

Det kan se ut som den enkelte kommune selv må avklare hvem i kommunen som skal utføre denne oppgaven. Det er tenkelig at det her vil være grensetilfeller mellom PPT's ansvar for spesialpedagogisk hjelp og eventuelt andres ansvar for tilrettelegging. Eller muligvis er det PPT som skal være kommunens instans ved begge vurderinger? Siden PPT ikke er direkte nevnt i forbindelse med denne tilretteleggingsplikten, velger jeg å ikke ta opp dette i mine intervju.

I dagens lovgivning som ligger til grunn for hvordan PPT skal jobbe i barnehager kan vi se at det dreier seg om arbeid utover kun individrettet, og at de fleste nye endringer handler om det som i mange sammenhenger omtales som systemrettede arbeidsoppgaver. I tillegg til barnehageloven er rammeplanen et av de viktigste dokumentene for hvordan barnehagen skal tilrettelegge barnehagetilbudet for barn som trenger ekstra støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her står ikke særlig mye, men det blir tydeliggjort at barnehagen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter barnets behov og forutsetninger, også når det gjelder barn med behov for ekstra støtte. Videre står det at barnehagen skal opplyse foreldrene om retten til å kreve sakkyndig vurdering dersom barnet trenger spesialpedagogisk hjelp. I forhold til hvem som har ansvar for hva, står det at barnehageeier har det overordnede ansvaret for at barnehagen blir drevet i samsvar med gjeldende lover og regler og dermed har det juridiske ansvaret for kvaliteten på barnehagetilbudet. Styrer står som ansvarlig for daglig drift i forhold til pedagogisk, personalmessig og administrativt arbeid. Pedagogisk leder er videre

ansvarlig for å sette i verk og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn. Det står ingenting om at barnehagen kan benytte seg av PPT med tanke på økt kompetanse eller i utfordringer knyttet til det pedagogiske arbeidet. Kunnskapsdepartementet har også ulike temahefter som beskriver hvordan arbeidet i barnehagen skal utføres. I temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Mørland, 2008) er samarbeidet med PPT beskrevet noe mer utførlig. Her legges det vekt på tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser, hvor PPT nevnes som sakkyndig instans i det kommunale apparatet samt som rådgivende organ i forhold til barnehage og foreldre.

Om barnehagens faglige virksomhet står det i rammeplanen mye om hva som forventes av tidlig innsats og inkludering. Det kommer likevel ikke særlig godt frem at PPT kan brukes som rådgivende organ for denne type arbeid. Grunnlaget for denne nye rammeplanen som kom i 2017, ligger i stortingsmelding 19: *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19, 2016). Her blir det nevnt at den nye rammeplanen bør inneholde tydeligere føringer for innholdet til barn med særlige behov, og at kunnskap og bevissthet i forhold til denne rettigheten bør styrkes i barnehagesektoren. Likevel er det i punkt 6.1.2 *Støtte og veiledning* ikke nevnt PPT som rådgivende organ. Her betegnes kommunen som helhet som overordnet ansvarlig for et godt barnehagetilbud, hvor aktiv og god veiledning er viktig virkemiddel med tanke på å utvikle gode barnehager.

3.1.3 Oppsummering om Pedagogisk-psykologisk tjeneste

PPT har vært i konstant utvikling helt fra den spede begynnelse på 1940 tallet.

Arbeidsoppgavene har utviklet seg fra hovedsak å handle om individorientert diagnostisering til langt mer utvidede oppgaver og grenser også opp imot det generelle pedagogiske tilbudet i både skoler og barnehager. Ulike utdanningspolitiske dokument har over lengre tid lagt føringer for utvidede arbeidsområder, som videre har ført til at PPT nå har et tosidig mandat om å jobbe både med sakkyndighetsarbeid og med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skoler og barnehager. Det er dagens lovgivning som er gjeldende styringsdokument for tjenesten, men her uttrykkes ikke føringer for hvordan denne type arbeid skal utføres.

Lovteksten sier heller ikke noe om prioritet mellom de to oppgavene. Det kan forstås slik at PPT har et tosidig mandat med to enestående oppgaver. Men ved nærmere ettersyn i lovgivningen og ulike offentlige dokument ser vi at dette ikke er så enkelt, og at dette er oppgaver som etter hvert overlapper hverandre.

3.2 Systemrettet arbeid; hvordan kan det forstås?

Et søk på google forteller meg at systemrettet arbeid er et begrep som brukes i mange ulike sammenhenger, også utenfor opplæringssystemet. Likevel ses begrepet hyppigst brukt i sammenheng med PPT sin arbeidsprofil. Herunder forsøkes det å vise til hvordan dette begrepet brukes i utdanningspolitiske dokument, faglitteratur og i forskningssammenheng.

3.2.1 Systemrettet arbeid i utdanningspolitiske dokument

Innledningsvis i oppgaven vises det til at Storingmelding 23: *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilte behov* (Meld. St. 23, 1998) nevner systemrettet arbeid som et satsingsområdet i PPT. Her kan vi lese følgende måte å beskrive hva disse arbeidsoppgavene kan handle om:

«Dels etterspør lærarar og førskulelærarar hjelp til individuell utgreiing og rådgiving om tilbodet til den enkelte brukar, såkalla «individretta arbeid». Men dels dreier det seg også om behov for meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø, såkalla "systemretta arbeid". PP-tenesta sitt faglege rådgivingsansvar er derfor vidtrekkjande og femner om både individretta og systemretta oppgåver» (Meld. St. 23, 1998, kap. 1.3.1).

Her beskrives altså systemrettet arbeid som generell pedagogisk rettleiding og hjelp i forhold til organisering. Dette kan forstås som veiledning innen allmenpedagogikken for å kunne gi tilpasset tilbud med god kvalitet til alle barn.

Stortingmelding 18: *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18, 2011) uttrykker et sterkt behov for en tydeliggjøring av PPT sitt mandat og en nærmere utdyping av hva som ligger i kravet om at PPT skal jobbe systemrettet. Videre i samme melding har departementet presentert noen forventninger til PP-tjenesten. Forventningene skal utfylle hverandre og sammen beskrive hvordan PP-tjenesten kan komme tettere på barnehager og skoler og oppfylle kravet om å jobbe både individrettet og systemrettet. Her blir likevel ikke forventningene delt opp i hva som er individarbeid og hva som er systemarbeid. Dette er forventninger om: 1) PPT er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng i tilbudet, 2) PPT arbeider forebyggende, 3) PPT bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole og 4) PPT er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. De samme forventninger blir beskrevet under

regjeringens føringer for den pedagogisk psykologiske tjeneste (Kunnskapsdepartementet, 2016). I disse føringer blir også system- og individarbeid definert på følgende måte:

«PP-tjenesten gir systemrettet støtte til barnehager og skoler i form av råd og veiledning om pedagogisk ledelse, gruppeledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål. PP-tjenesten skal også støtte barnehagen og skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn og unge med særlige behov. PP-tjenesten gir individrettet støtte i form av sakkyndige vurderinger i de tilfeller loven krever det»

(Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 1.).

Her kan vi se at systemarbeid blir beskrevet noe mer konkret enn det vi tidligere har sett, det handler altså om veiledning i forhold til ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål. Det er fortsatt ikke noen form for konkretisering av hva kompetanse- og organisasjonsutvikling handler om, men her står det at dette er rettet mot barn med særlige behov. Skillet mellom hva som er støtte når det gjelder generelle pedagogiske spørsmål og hva som er støtte når det gjelder spesialpedagogiske spørsmål blir her utydelig. Like uklart kan det være å skille mellom systemrettet støtte i form av tilrettelegging for barn med spesielle behov, og den individrettede vurderingen i sakkyndig vurdering som skal si noe om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Det kan forstås slik at dersom det er en del av den sakkyndige vurderingen, så blir det betegnet som individarbeid, og dersom det er på et tidligere tidspunkt, før sakkyndig vurdering er søkt om, så handler det om systemarbeid.

3.2.2 Systemrettet arbeid i faglitteratur

I faglitteratur er det ikke uvanlig at systemperspektivet knyttes til systemteori hvor særlig Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir referert til (Gulbrandsen, 2017; Hesselberg & von Tetzchner, 2016; Johannessen, Vedeler, & Kokkersvold, 2010; Klefbeck & Ogden, 2003). Felles for denne systemtankegangen, er at mennesket ses på som sosiale vesen som er avhengige av sine sosiale omgivelser for å trives og holde seg friske. Innenfor denne systemteorien fremheves viktigheten av at alle sosiale omgivelser (omtalt som sosiale system) er i likevekt (Johannessen et al., 2010). Med dette menes at alle system streber mot likevekt ved å være i dynamisk samspill med omgivelsene. Atferd og menneskets biologiske system er resultat av samhandling i det sosiale systemet, men også av indre motivasjon som bygger på sosiale erfaringer. Behovet for anerkjennelse av egen identitet og behovet for sosial tilhørighet

er helt sentrale og forklarer hvorfor sosiale grupper er så viktige for den enkelte.

Bronfenbrenner beskriver omgivelsene som barnet er en del av som ulike økologiske miljøer og illustrerer dette med et sett av konsentrerte sirkler hvor den ene utgjør kjernen i den andre.

Urie Bronfenbrenner utviklet sin modell første gang på 70 tallet, og har heretter bidratt til å flytte oppmerksomheten bort fra ensidig fokusering på individfaktorenes betydning for avvikende atferd (Klefbeck & Ogden, 2003). Dette har fått gjennomgripende betydning for atferdsfeltet, da mest med tanke på benyttelse av systemperspektivet, og brukes den dag i dag som teoretisk fundament for å planlegge helhetlige og integrerte tiltak og tjenester rundt et individ (Johannessen et al., 2010; Klefbeck & Ogden, 2003). Likevel er dette kun en teori, og sier lite om hvordan og hva det systemiske arbeidet går ut på.

I nyere spesialpedagogisk og psykologisk faglitteratur hvor systemperspektivet er anerkjent innenfor opplæringssystemet, ser vi at det ikke er uvanlig at systemrettet arbeid knyttes til organisasjonsutvikling (Befring, 2016; Befring & Tangen, 2004; Hesselberg & von Tetzchner, 2016; Skogen, 2005). En helhetstenkning og en helhetlig tilnærming blir fremhevet som altavgjørende for alt arbeid, og arbeid med organisasjonen som helhet blir regnet som nødvendig for igjen å kunne håndtere de utfordringer PPT stilles ovenfor. Det poengteres flere steder at en utfordring, eller over-fortolkning som enkelte velger å kalle det, kan være å fremstille individperspektivet og systemperspektivet som gjensidig utelukket fra hverandre. Systemrettet arbeid uten forankring i brukeren eller brukerne, og uten en bevissthet i forhold til en konkret målsetting blir ikke en helhetlig tilnærming. Det blir imidlertid viktig å holde fast i det tosidige perspektivet som gjensidig påvirket av hverandre. Begreper som *systemrettet tiltak med individfokus*, eller *individrettet tiltak med systemperspektiv* foreslås som mer innholdsrike og beskrivende (Befring & Tangen, 2004). Systemarbeid blir i denne sammenheng mer synonymt med det generelle pedagogiske tilbudet. Systemarbeid blir beskrevet som:

«arbeid med barnehager og skoler som organisasjon og sosiale systemer. Formålet med det pedagogisk-psykologiske systemarbeidet er å hjelpe barnehager og skoler i den alminnelige endringsprosessen de inngår i som følge av samfunnets teknologiske, demografiske og andre endringer. Dette arbeidet omfatter også tiltak som retter seg mot endringer av læringsmiljøets kultur og klima og som involverer hele gruppen, klassen, barnehagen eller skolen, og både barn og personalet» (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 277).

I PP-tjenestens egen håndbok (Læringscenteret Faglig enhet, 2001), ønskes det ikke å trekke opp klare skillelinjer mellom individorientert og systemorientert arbeid. Her påpekes det at arbeid med enkeltelever kan munne ut i tiltak for en hel skole, på samme måte som arbeid overfor en hel skole kan munne ut i tiltak for den enkelte. Her pekes det på at barn og unges behov ikke kan oppdeles i kapitler:

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

Videre beskrives det forebyggende perspektivet, uten tilknytning til et bestemt barn, også som systemarbeid, men med en mer nøyaktig konkretisering i form av *kompetanse- og organisasjonsutvikling* (Læringscenteret Faglig enhet, 2001). Dette kan blant annet handle om forebyggende arbeid, kurs, utviklingsprosjekter samt råd og veiledning til personal og foreldre. Her påpekes det at PPT ut fra sin posisjon og funksjon i kommunen har et ansvar for å være initiativtaker for slike oppgaver. PP-tjenestens jevnlige kontakt med ulike skoler og andre samhandlingsparter gjør at de får tilgang til mye kunnskap som gir dem et godt grunnlag for å kunne hjelpe skoler med denne type arbeid. Tverretatlig samarbeid blir i denne sammenhengen utelatt som eksplisitt oppgave for PPT. Dette fordi slikt arbeid delvis er regulert under den alminnelige lovgivningen om forvaltningssaker, og at den praktiske organiseringen og gjennomføringen av samarbeidet best løses av kommunen og fylkeskommunen innenfor den allmenne lovgivningen. Tverretatlig samarbeid blir ikke sett på som en oppgave, men mer en metode for å løse oppgaver

3.2.3 Systemrettet arbeid i forsknings-sammenheng

Norsk forskning:

Denne studien ser på erfaringer og synspunkter knyttet til hvordan PPT jobber systemrettet i barnehagene, og hvordan PPT og ulike barnehageaktører forstår dette fenomenet. Med tanke på begrepsbruk og hva som legges i dette svært omtalte og udefinerte begrepet, viser forskning en utvikling fra en noe smal definisjon av begrepet til en mer utvidet måte å forstå begrepet på. Likevel finnes det stor variasjon i hva ulike fagpersoner uttrykker at begrepet systemarbeid handler om i praksis. I 2009 hvor PPT har et tosidig mandat om å jobbe både individrettet og systemrettet, og opplæringsloven sier at de skal bistå skoler med kompetanse-

og organisasjonsutvikling (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998, endret i 2016) gjennomførte Fylling og Handegård en kartlegging av PP-tjenesten. Her så de blant annet på systemperspektivets plass i PP-tjenestens arbeid, og det var kun en fjerdedel av fagpersoner i PPT som uttrykte at systemarbeid handler om å arbeide mot skolens organisasjon og ledelse. Tre fjerdedeler, altså 75 prosent av fagpersonene i PPT mener at denne type arbeid handler om en erkjennelse av at enkeltbarn inngår i sosiale kontekster og at begrepet avgrenses til arbeid med utgangspunkt i enkeltbarn (Fylling & Handegård, 2009). Denne begrepsforståelsen ser også ut til å gjelde for styrere i barnehagen. En masterstudie fra 2012 om styreres erfaringer med systemarbeid fra PPT, viser lignende avgrensing av begrepet. Her uttrykkes en begrepsforståelse som innebærer at det er enkeltbarn med vansker som danner utgangspunkt for systemrettet arbeid fra PPT (Haukenes & Moen, 2012). Cameron, Kovac og Tveit (2011) problematiserer også dette med hvordan ulike barnehageaktører forstår «systemarbeid» i sin undersøkelse av PP-tjenestens arbeid med barnehager. Her pekes det på en tendens til en for «smal» oppfatning av begrepet, og de etterspør klarere og mer konkrete offentlige føringer når det gjelder definisjon og utøvelse av systemarbeid. Videre i samme studie drøftes det om systemarbeid i det hele tatt kan forstås isolert fra individarbeid, eller om en heller skal se på dette som mer sammensatt og i et gjensidig samspill. Denne overlappende forståelsen av systemrettet- og individrettet arbeid diskuteres også av Hustad, Strøm og Strømsvik (2013), hvor de blant annet foreslår at PPT bør skille mellom tre ulike fortolkninger: a) Systemrettet arbeid i barnets sosiale miljø, b) Systemrettet arbeid med organisasjonssystemet og c) Systemrettet arbeid med det tverretatlige systemet.

Med tanke på fenomenet systemarbeid, vil jeg også vise til en nyere studie om begrepsbruk i PP-tjenesten som indikerer at dette med «systemarbeid» fortsatt er vanskelig å definere. Det viser seg at det er stor variasjon også mellom de ulike PP-tjenester i forhold til hvordan dette forstås (Kjærås, 2016). Dette understreker viktigheten av å undersøke og se nærmere på hvordan PPT og ulike barnehageaktører forstår fenomenet.

Til tross for stor forvirring i begrepsbruk og hva som legges i systemrettet arbeid vil jeg i denne sammenheng også vise til hva forskning forteller oss om hvilke erfaringer og synspunkter ulike fagpersoner har omkring denne type arbeid i PPT. Her vises til noen av de samme studiene som ovenfor, og tendensen i feltet ser ut til å være et klart uttrykt behov og ønske om mer av denne type arbeid i PPT. Fylling og Handegård (2009) konkluderer med at PP-tjenesten har en praksis som i hovedsak er knyttet opp mot individarbeid, og at de synes

det er vanskelig å lykkes i organisasjons- og kompetanseutviklende tiltak. Årsaken til dette menes å være begrenset kapasitet samt vanskelig tilgjengelighet inn i skoler og barnehager. Cameron, Kovac og Tveit (2011) viser også til at PPT har et ønske om mer systemarbeid i barnehager, men at dette ikke må gå ut over arbeid med enkeltbarn. Her kommer også uklare organisering og selve mandatet frem som mulige årsaker til for lite systemarbeid.

Det kan tyde på at barnehagen deler PPT's ønske om mer systemarbeid ut mot barnehager. Jeg finner ingen forskning knyttet til pedagogisk ledere eller spesialpedagoger omkring dette temaet, men derimot viser studien til Haukenes og Moen (2012) at barnehagestyrere ønsker mer kontakt og samarbeid med PPT, og at de ikke er fornøyd med dagens situasjon. De uttrykker at de har lite erfaring med kvalitetssikring og utvikling av personalets kompetanse. Det skal dog tas med i denne sammenhengen at studien til Fylling og Handegård (2009) viser at skolen bare i begrenset grad ønsker at PP-tjenesten skal bidra med systemrettet støtte. Derimot ytrer skolen et ønske om mer individrettet arbeid. Om disse funn er enestående kan jeg ikke gi svar på, men det ser i hvert fall ut som om barnehagen ytrer ønske om en styrking av arbeidsoppgaver utover sakkyndig vurdering (Haukenes & Moen, 2012).

Den ovenfor beskrevne tendens om ønske om mer systemrettet arbeid kan forstås og forklares med tall fra studier som ser på tidsbruk i PPT, og hvor det helt klart er individarbeid som dominerer (Cameron et al., 2011; Dybdal & Skårbrevik, 2014; Fylling & Handegård, 2009). De siste tall jeg finner er fra en undersøkelse av tidsbruken i PPT i et av landets fylker i 2014, og den viser at hele 60 prosent av tidsbruken går med til individarbeid. 24 prosent går med til kontorinterne oppgaver og kun 16 prosent til systemrettet arbeid (Dybdal & Skårbrevik, 2014).

Ulike studier har også vært rettet mot hvilken kompetanse PPT har. Rapporten «Kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten» (Hustad et al., 2013) konkluderer med at de har svært god faglig kompetanse med tanke på å kunne tilfredsstille forventningene om både «individ- og systemarbeid». På den annen side viser kartleggingen at de ansatte i PPT mangler handlingskompetanse og dermed ikke klarer å jobbe forebyggende samt bidra med tidlig innsats. Det pekes dermed på at PP-tjenesten i større grad behøver å utvikle en kompetanse for å være «tettere på» skoler og barnehager og muligvis utvikle nye måter å samhandle på.

Internasjonal forskning:

Det er vanskelig og nesten umulig å sammenligne norsk forskning på dette temaet med internasjonal forskning. Dette fordi ulike land har ulike måter å organisere barnehager, spesialpedagogisk hjelp og PPT på. Jeg vil ikke gå inn i selve organiseringsformen til de ulike land her, men velger likevel å rette blikket mot noen av våre naboland for å se hvordan PPT`s arbeid beskrives. Jeg kan ikke se at det er noen av våre naboland som bruker det oversatte begrep for systemarbeid om denne type arbeid. I Danmark er det inkludering som er det store temaet innenfor fagfeltet, og begreper som supervisjon, samarbeid og organiseringsformer blir sentrale. De fikk i 2012 ny «inklusionslov» som handler om at barn med spesielle behov i større grad skal inkluderes i «allmennklasser» (Folkeskoleloven, 2012). I årene etterpå har inkludering i skoler og barnehager stått høyt på den danske politiske dagsorden. Det uttrykkes et stort ønske og behov for å oppnå stor romslighet og mangfold i barnegruppen. Ulik forskning i forbindelse med denne prosessen konkluderer ofte med at PPR (pedagogisk, psykologisk rådgivning) spiller en sentral rolle i forhold til å klare inklusionsoppgavene (Albertsen, Kjær, Limborg, & Fournaise, 2015; Gulløv & Quvang, 2015). En studie peker på svært ulike erfaringer med PPR som samarbeidspartner (Albertsen et al., 2015). Enkelte institusjoner benytter seg utelukkende av PPR i forbindelse med ressursbruk, mens andre benytter instansen til rådgivning både i forhold til individ og mer generelle pedagogiske utfordringer. Her pekes det på at det især er når PPR bidrar mer generelt til institusjonen ved for eksempel supervisjon og refleksjonsmøter, at de opplever å lykkes med inklusionsoppgavene (Albertsen et al., 2015). En annen studie peker på noen av de samme funnene når det gjelder inkludering, men her understrekes også en del dilemmaer som oppstår i forbindelse med benyttelse av PPR som understøttende instans til hele institusjonen (Gulløv & Quvang, 2015). Helt konkret handler det om at de ulike kontor har avsatt ulik tid og ressurser til denne type arbeide, og det etterspørres en klarere offentlig utmelding om PPR`s rolle (ibid).

I England kalles den pedagogisk-psykologiske tjeneste for educational psychology services (EPS), og herfra finnes en nyere case-studie av en ansatts erfaringer med å jobbe systemrettet med en skole (Eloquin, 2016). Her understrekes det at denne typen arbeid ikke er særlig vanlig for tjenesten, men at det ses et behov for mer forskning og trolig mer av denne typen arbeid. Denne studien fremhever særlig kvaliteten av å jobbe med hele skolen som en organisasjon, men samtidig viktigheten av at de ansatte ser hver sak for seg og gir den nødvendige veiledning på det nivået som trengs enten det er på individ- eller systemnivå.

Studien til Elquin (2016) var utført på en spesialskole i England, og forteller oss noe om at det å jobbe med hele personalgruppen ser ut til å ha stor effekt på arbeid med enkeltindivider.

Til sist vil jeg rette blikket mot Sverige og en studie utført i perioden 2007-2010 (Persson & Persson, 2012). Her vises det til hvordan en kommune lykkes i et stort endringsarbeid hvor all spesialpedagogisk undervisning blir inkludert i den svenske grunnskolen. Dette viser en helhetlig måte å tenke system på i forhold til barn med spesielle behov. I tillegg viser studien den positive effekten denne systemtankegangen kan ha på nettopp denne gruppen elever. Det kommer ikke tydelig frem i studien hvilken rolle en eventuell pedagogisk psykologisk tjeneste har i dette arbeidet, men det som helt tydelig poengteres er at kompetanseheving blant personalet ses på som en svært viktig faktor for å lykkes med inkludering og måloppnåelse (ibid). Synet på ressurser blir her vendt fra å handle om penger og tid, til at det først er når ressursene blir omsatt i kompetanse anvendt i pedagogisk interaksjon med elevene at det blir interessant. Denne studien viser at det går an å tenke helhet, men likevel oppnå resultater på individnivå.

3.2.4 Oppsummering om systemrettet arbeid

Utdanningspolitiske dokument understreker systemrettet arbeid og systemarbeid flere steder. De viser gjentatte ganger til et ønske om mer av denne type arbeid. Likevel er dokumentene svært utydelige med tanke på hva dette egentlig handler om. Det kan virke som om systemrettet arbeid i politiske dokument i stor grad benyttes om mer generell pedagogisk veiledning samt hjelp i forhold til organisering og ledelse for å oppnå et bedre læringsmiljø for alle barn. Her blir grensen mellom det generelle pedagogiske tilbudet og spesialpedagogikk svært utydelig, og det kommer ikke helt tydelig frem om dette handler om veiledning i forhold til alle barn eller bare barn med særlige behov.

Faglitteraturen innenfor området er heller ikke tydelige i forhold til hvordan begrepet systemrette arbeid brukes og hva som kan kalles systemrettede arbeidsoppgaver. Det gjenspeiles likevel en skeptisk holdning til å dele individarbeid og systemarbeid opp i to enestående oppgaver som utelukker hverandre. Her pekes det på helhetlige syn på barnet hvor tiltak på individ- og «systemnivå» skal gå hånd i hånd. I denne sammenheng defineres ofte systemrettet arbeid som kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Forskning viser oss også at fagfolk opplever det vanskelig å definere hva systemarbeid handler om. Det kan virke som om det fortsatt er mange som tenker at det er enkeltbarn med

vansker som danner utgangspunkt for begrepet. Samtidig viser forskning at individarbeid er det som dominerer arbeidsformene til PPT ut mot barnehagene, men at flere uttrykker et ønske om mer systemarbeid. Det ses også en del utfordringer med denne type arbeid, som blant annet manglende føringer på hvordan arbeidet skal utføres, begrenset kapasitet og vansker med å få til et samarbeid med barnehagene. Dette er aktuelle utfordringer som jeg vil undersøke nærmere i denne studie. Jeg håper å finne svar på om vi er kommet videre med tanke på en forståelse av fenomenet, eller om den siste lovendring har gjort det enda vanskeligere å enes om hva som menes med systemarbeid? Samtidig håper jeg å finne ut om det har skjedd endringer i forhold til prioritering og hvordan PPT utfører denne type arbeid rettet mot barnehager, samt hva ulike fagpersoner mener om denne arbeidsformen.

3.3 Inkludering

Herunder følger en beskrivelse av inkluderings-perspektivet i barnehagefaglig praksis, og hvordan dette kan ses i sammenheng med en systemorientert arbeidsprofil.

Utdanningssamfunnet får et mer og mer systemorientert fokus hvor det sosiokulturelle læringssynet er dominerende (Säljö & Moen, 2001). Samtidig har spesialpedagogikken utviklet seg fra segregering, via integrering og nå til et inkluderende fellesskap med plass til alle barn uavhengig av funksjonsnivå. Bakgrunnen for denne systemorienterte tankegangen er blant annet den store påvirkningen miljøet rundt barnet ser ut til å ha på enkeltindividers utvikling, deriblant det å tilhøre et inkluderende fellesskap. Inkludering blir derfor et sentralt begrep i denne sammenheng fordi arbeid med inkludering og systemrettet arbeid påvirker hverandre gjensidig. Inkluderende praksis er dessverre langt fra så enkelt som det kan høres ut. For hva handler inkludering i barnehagen egentlig om? Hvordan utføres dette i praksis? Ja, hva er inkludering?

Inkluderingsbegrepet er en videreføring av begrepet integrering som var det rådende begrepet på 70 og 80 tallet (Jenssen & Lillejord, 2009). Den gang skulle barn med funksjonsnedsettelse føres inn i alminnelige skoler og barnehager, og fokuset var rettet mot denne gruppen barn. På 90 tallet ble inkluderingsbegrepet introdusert både internasjonalt og nasjonalt i utdanningssammenheng. Salamanca-erklæringen i 1994 handlet om å forplikte seg til en inkluderingsideologi i forhold til spesialundervisning, noe både Norge og flere andre nasjoner undertegnet (ibid). Heretter ble tilpasset opplæring frikoblet fra spesialundervisning, og søkelyset ble rettet mot å inkludere alle i et likeverdig fellesskap. Ut fra et inkluderingsideal er det altså fellesskapet som skal tilpasse seg barna i gruppen, og ikke det

enkelte barn som skal tilpasse seg barna i gruppen. På denne bakgrunn, kan vi diskutere om inkludering kun handler om enkelte barn, eller om begrepet skal forstås i utvidet form hvor alle mennesker har ulike behov og på ulike måter må ivaretas i en gruppe. Det kan tenkes at det som Florian (2015) beskriver som «transformative approach» i større grad bør være tilstede for å oppnå god inkluderende praksis. Hun peker på at samfunnet bør skifte fokus på inkludering fra å gjelde noen elever til at dette er gjeldende for alle elever. Ainscow, Booth og Dyson (2006) skiller mellom et smalt og et bredt perspektiv på inkluderingsbegrepet, og viser til to hovedtilnærminger. Det smale begrepet er en spesialpedagogisk tilnærming som avgrensers seg til å se på i hvilken grad barn med særlige behov blir inkludert eller muligvis ekskludert fra fellesskapet. Det brede begrepet tar utgangspunkt i en allmenpedagogisk tilnærming hvor barnehagens kvalitet, innhold og arbeidsmåter studeres i forhold til møte med hele barnemangfoldet. Peder Haug (2011) diskuterer også forholdet mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk, hvor han blant annet uttrykker at vektleggingen på inkludering gjør det vanskelig å skille disse to tilnærmingene. Poenget, sier Haug, er at kvaliteten på den ordinære opplæringen er avgjørende for behovet for spesialundervisning. Når kvaliteten er høy, vil det gi behov for langt mindre spesielle tiltak, enn når den er lav. Dette er de samme konklusjoner som Midtlyng-utvalget kom til i innstillingen «Rett til læring» i 2009 (NOU 2009:18, 2009). Et forskningsprosjekt om tilpasset opplæring i perioden 2007-2010 tyder på at det i stor grad nyttes arbeidsformer i det ordinære opplegget i skolen som ikke er tilrettelagt for alle elever, og at nokså mange elever av denne grunn blir ekskludert (Haug, 2011).

Organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen er trolig avgjørende for i hvilken grad en lykkes med inkludering (Befring & Tangen, 2004). Dersom vi forholder oss til det smale inkluderingsbegrepet, og ser på organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet til enkeltbarn, kan vi se antydning til både inkludering og ekskludering. Organiseringen av dette tilbudet bestemmes først og fremst av barnets type og grad av vanske. Fagpersoner i PPT og barnehagen skal sammen med foreldrene planlegge en organisering av hjelpen slik at det totale tilbudet fremstår som en helhet for barnet. Et hovedprinsipp her bør være at hjelpen til enkeltbarn skal integreres og ligge «innpakket» i det ordinære tilbudet (Befring & Tangen, 2004). Likevel er det eksempler på at dette dessverre ikke alltid er tilfelle i barnehagefaglig praksis. Spesialpedagogikkens historie med røtter i en individorientert tilnærming diskuteres av Arnesen og Simonsen i en artikkel fra 2011, men kan tenkes å være like gjeldende i dagens praksis. Her sies det at faget er preget av et ytre press om kartlegging,

testing og tidlig innsats for barn som har eller står i fare for å få problemer. Dette igjen fører til en individorientert praksis som underminerer en felles innsats om gode barnehagemiljøer for alle barn (Arnesen & Simonsen, 2011). I senere tid viser det seg også at dette dilemmaet diskuteres, og at samfunnets organisatoriske løsninger skaper en forventning om en bestemt type atferd eller fungeringsform som ekskluderer de som ikke oppfyller disse kriterier (Draugsvoll, 2016).

Kjell-Arne Solli har foretatt en kunnskapsoversikt av nasjonal og internasjonal forskning på inkludering i barnehagen i perioden 2000-2011, men understreker at denne type forskning er vanskelig. For det første er inkludering et flertydig begrep, og for det andre er barnehager svært ulike fra land til land. Til sist ses også forskjeller i forhold til hvem som skal inkluderes og hva som menes med barn med særlige behov. Til tross for slike forskjeller, mener han det er grunnlag for å trekke frem aspekter ved resultatene som peker mot at inkluderingsspørsmålet i større grad handler om hvordan barnehagen i sin helhet fungerer som pedagogisk virksomhet. I dette ligger spørsmålet om hvordan personalet forstår sin rolle og sine oppgaver for barn med nedsatt funksjonsevne, og i hvilken grad de klarer å legge til rette for godt samspill i naturlige situasjoner (Arnesen, 2012). Dette personlige ansvaret og vektlegging av inkludering i praksis, blir også fremhevet som sentralt i ulike studier utført av den anerkjente internasjonale inkluderingsforskeren Lani Florian. Hun konkluderer blant annet med at inkluderende pedagogikk ikke handler om valg av strategi, men om anvendelse og at det er hvordan læreren tar opp spørsmålet om inkludering i egen praksis som er avgjørende for å lykkes (Florian & Black-Hawkins, 2011). Dette krever et skifte i den pedagogiske tenkningen fra en tilnærming til læring hvor en tilrettelegger den ordinære undervisning for *de fleste* elever og hvor de andre elevene tilbys spesialundervisning, - til en pedagogisk tenkning og praksis som innebærer å utvide tilgjengeligheten til «det ordinære tilbudet» ved å gi rike læringsmuligheter tilgjengelige for *alle*. Denne nye tenkningen og tilnærmingen til individuelle forskjeller, vil ifølge Florian skille seg fra den tidligere tankegangen om at inkluderende pedagogikk handler om å tilby noe *ekstra*, eller at noen krever noe *ekstra* (Florian & Black-Hawkins, 2011) (Florian, 2015). Florian's diskusjoner om hva inkludering handler om, kan knyttes til det brede inkluderingsbegrepet og samtidig ses i sammenheng med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dersom det i større grad handler om tilrettelegginger for *alle*, og en tankegang om at *alle* skal inkluderes, vil dette i større grad kreve innsats på «systemnivå». Da jobbes det med hele barnegruppen og ulike individuelle behov ses på som helt naturlig, i motsetning til «noen som krever noe ekstra».

Florian har også andre studier om inkludering. Hun tar blant annet opp spørsmålet om vi har en situasjon hvor lærere har kunnskap i forhold til målene for inkludering, men er usikre i forhold til hvordan dette utføres i praksis. (Spratt & Florian, 2015). I en annen studie viser Florian til et reflekterende verktøy som skal være til hjelp i daglig arbeid med inkludering i praksis (Florian, 2014). Dette understreker igjen at det i hovedsak handler om hvordan vi vektlegger og reflektere over egen inkluderende praksis i naturlige situasjoner, og at dette er av betydning når det gjelder å lykkes.

Som beskrevet, presenterer faglitteraturen ulike tolkninger av inkludering, hvilket igjen kan føre til utfordringer og dilemmaer i dagens praksis. I nasjonale føringer i form av reformer, lovverk, utdanningspolitiske dokument og stortingsmeldinger finnes få og utydelige beskrivelser av hvordan begrepet skal tolkes. Samtidig legger rammeplanen for barnehagen opp til stor frihet når det gjelder hvordan det pedagogiske arbeidet skal utføres. Dette kan oppleves som utfordrende og vanskelig for dagens barnehagelærere som utfordres i dette arbeidet. Det kan tyde på at fagpersoner tolker begrepet ulikt, og videre at de har svært ulik praksis i forhold til inkludering (Sagstuen 2016). Samtidig ser vi også at barnehagelærerutdanningen rundt om i landet har ulik vektlegging av faget spesialpedagogikk og at dette muligvis fører til ulik kunnskap omkring inkludering, samt ulik terskel for å uttrykke behov for veiledning fra eksterne aktører (ibid).

Oppsummert under avsnittet om inkludering kan vi si at dette ser ut til å være et begrep som det finnes ulike forståelsesmåter av. Det finnes likehetstrekk i forståelsen av at det finnes et smalt og et bredt inkluderingsbegrepet, og forvirringene som jeg i avsnitt 3.2 viser til rundt begrepet «systemarbeid». Det smale begrepet kan ses i sammenheng med at systemarbeid knyttes til enkeltbarn med vansker, mens det brede begrepet kan ses sammen med at systemarbeid handler om arbeid med hele systemet uavhengig av om enkelte barn har noen spesielle behov. Denne sammenhengen kan det være spennende og nyttig å finne ut mer om. Hvilke tanker har fagpersoner om at systemrettet arbeid kan henge sammen med inkludering?

4. Forskningsprosessen

I denne delen redegjøres det for den metodiske tilnærmingen som er brukt i studien. Her presenteres de valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen fra valg av metode, rekruttering av deltakere, forberedelse og gjennomføring av intervju, transkribering og til slutt analyseprosess

og presentasjon av analyse. Kapittelet avsluttes med en diskusjon av studiens troverdighet og forskningsetiske betraktninger.

4.1 Valg av metode.

Studiens tema og innfallsvinkel var retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Formålet med studien er å få kunnskap om erfaringer og synspunkter knyttet til hvordan PPT jobber systemrettet i barnehagen. Jeg ønsker å utvikle forståelse av hvilke erfaringer og synspunkter ansatte i barnehagen og PPT har om denne type arbeid, samt hvordan de forstår systemrettet arbeid. For å oppnå dette, har jeg valgt en kvalitativ fortolkende forskningstilnærming med intervju som metode. Med bruk av intervju vil informantene kunne gi utfyllende informasjon om personlige erfaringer, synspunkter og perspektiv i forhold til tematikken. Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Videre har jeg valgt fokusgruppeintervju som intervjuform. Dette skaper mulighet for å få frem flere synspunkter omkring temaet. Fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at oppmerksomheten rettes mot hvordan deltakerne som medlem av en gruppe diskuterer et tema (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuformen som velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt tema, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle intervjuer. Ved at deltakerne lytter til andres synspunkter, gis de mulighet for å utdype og begrunne egne synspunkter. På denne måten kan metoden også gi en læringsgevinst for deltakerne selv, i og med at egne refleksjoner utvikles underveis. Dette gir meg en mulighet til å studere hvordan deltakerne kollektivt har meninger om tematikken. Dette gruppesamspillet som finner sted i et fokusgruppeintervju kan på den annen side redusere forskerens kontroll over intervjuforløpet, og stiller krav til at jeg som forsker har evnen til å ikke være for styrende, holde hodet kaldt, holde oversikten og samtidig være tydelig med hensyn til hva jeg vil undersøke. Intervju-utskriftene kan få et noe usystematisk preg som jeg som forsker må bruke ressurser på å organisere på riktig måte i etterkant. Dette kommer jeg tilbake til i beskrivelsen av analyseprosessen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) består en fokusgruppe som regel av seks til ti personer, mens Bryman (2004) omtaler fokusgruppeintervjuer som en metode som involverer minst fire

personer. Av praktiske årsaker har jeg valgt å følge Bryman`s anbefalinger og tatt utgangspunkt i fire til seks deltakere i hver gruppe.

Studiens datamateriale er basert på intervjuer med tre ulike faggrupper som på hver sin måte er sentrale i systemrettet arbeid fra PPT. De tre faggruppene er ansatte i PPT, pedagogiske ledere og spesialpedagoger i barnehagen. På denne måten vil jeg få frem ikke bare hva de ansatte i PPT selv mener om temaet, men også hvilke erfaringer og synspunkter de som jobber ute i barnehagen har om den jobben PPT gjør. Jeg tenker det vil være en styrke ved studien at flere yrkesgrupper uttaler seg, for på denne måten å kunne sammenligne og se om de ulike gruppene har den samme forståelsen om et fenomen og en arbeidsform som de samarbeider om. Jeg har valgt å ikke ta med barnehagestyrere i denne studien. Dette er både for å avgrense omfanget, men også fordi jeg ønsker innsikt i erfaringer og synspunkter til de personene som jobber tettest på barna. Jeg ser for meg at det i de fleste tilfeller er pedagogisk ledere og spesialpedagoger som får oppfølging fra PPT. Det kan selvsagt tenkes at styrer ville hatt andre erfaringer og synspunkter om systemrettet arbeid fra PPT, men dette er altså utelatt fra denne studien.

4.2 Forskningsprosessen.

I det følgende presenteres denne intervjustudien fra rekruttering av deltakere til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av intervjuene.

4.2.1 Rekruttering av deltakere

Jeg har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervjuer i to kommuner i Norge. Det ble valgt ut en forholdsvis liten kommune med ca. 19000 innbyggere og en større kommune med ca. 130000 innbyggere. Dette for å få mest mulig spredning i hvordan denne type arbeid utføres. Jeg ønsker jo å få frem flest mulig tanker, synspunkter og erfaringer omkring tematikken.

Prosessen med å rekruttere kommuner startet med at jeg sendte en mail til henholdsvis barnehagesjef og nestleder for barnehager i de to kommunene. I mailen ble det redegjort for studien og spurt om kommunen kunne legge forholdene til rette for gjennomføring av intervjuer av de tre yrkesgruppene. Et informasjonsskriv til potensielle deltakere med forespørsel om å delta ble vedlagt (vedlegg 1.) Jeg fikk positivt svar fra begge kommuner, og valgte heretter å ha telefonkontakt med barnehagesjefen i den ene kommune og nestleder for barnehager i den andre kommune. Her avtalte vi veien videre, og jeg fikk oppgitt ulike kontaktpersoner for de tre ulike yrkesgruppene i hver kommune. Disse ble kontaktet via mail

med samme beskrivelse som ble sent ut til barnehagesjef/nestleder. Herfra fikk jeg svar fra de fleste om at de var positive til studien. Etter noen uker valgte jeg å ta en telefon til de jeg ikke hadde fått svar fra, og da var også responsen utelukkende positiv. De ulike kontaktpersonene fra hver yrkesgruppe hjalp meg videre med å velge deltakere til fokusgruppen. Denne rekrutteringsmetoden kalles gjerne tilgjengelighetsutvalg fordi den baserer seg på å finne tilgjengelige deltaker innenfor et bestemt miljø (Thagaard, 2013). Sammensetningen av en fokusgruppe må vurderes nøye, slik at deltakerne har mest mulig felles grunnlag å diskutere ut fra, samt at gruppen er mest mulig symmetrisk (Thagaard, 2013). Jeg ba derfor om å få 4-6 personer fra hver yrkesgruppe, da helst personer i samme type stillinger. Hos det ene PP-kontoret ble dette kriteriet ikke oppfylt, her var det kun to ansatte utenom leder selv, som jobbet som saksbehandler ut mot barnehager. Jeg valgte her å inkludere PPT-leder i fokusgruppen. Min opplevelse av intervjuet er likevel ikke at leders synspunkter overskygger de øvrige deltakernes mulighet for deltakelse. Hos den ene gruppen med spesialpedagoger var det også en av deltakerne som var fagleder, noe som gjorde at denne gruppen heller ikke ble helt symmetrisk sammensatt. Jeg tenker heller ikke dette var av negativ betydning for intervjuets kvalitet, kanskje heller positivt i den forstand at jeg trolig fikk mer utfyllende informasjon om tematikken. Felles kriterier for alle yrkesgrupper var at jeg ønsket ulik erfaringstid på deltakerne, gjerne noen nyutdannet og noen med lang erfaringsbakgrunn. Foruten disse kriteriene hadde jeg videre ikke noen innflytelse på om utvelgelsen foregikk etter mine anbefalinger. Når det gjelder pedagogiske ledere og spesialpedagoger ba jeg om mest mulig spredning fra flest mulig barnehager, gjerne både kommunale og private.

Prosessen videre med å planlegge selve intervjuet var en tidkrevende og mer omfattende prosess. Jeg fikk oppgitt potensielle deltakere fra hver kontaktperson. I de to PP-tjenestene var det lederen i samarbeid med meg, som fant en tid som passet for deltakerne, hvilket var veldig enkelt og greit. For pedagogiske ledere og spesialpedagoger ble det en del mailutveksling før vi endte opp med et tidspunkt som passet for alle. Til slutt besto gruppene av ulike deltakere som beskrevet under:

Kommune 1:

PPT: Seks deltakere som alle jobber med barnehager.

Pedagogiske ledere: Seks deltakere fra tre ulike barnehager, to fra hver.

Spesialpedagoger: Seks deltakere, fem som jobber ute i ulike barnehager pluss fagleder for disse.

Kommune 2:

PPT: Tre deltakere som jobber med barnehager, hvor en av disse var leder for dette PP-kontoret.

Pedagogisk ledere: Fire deltakere fra to ulike barnehager, to fra hver. Her skulle jeg hatt med to pedagogiske ledere til, men de meldte avbud på selve intervjudagen.

Spesialpedagoger: Fire deltakere som jobber i ulike barnehager. Her hadde jeg i utgangspunktet fem deltakere, men en person trakk seg av personlige årsaker.

4.2.2 Forberedelse av intervju.

Intervjuenes resultater er avhengige av gode forberedelser og utarbeidelse av en semi-strukturert intervjuguide var viktig i den forbindelse. Et av studiens mål med fokusgruppeintervjuene var å få utfyllende refleksjoner og synspunkter om temaet. For å oppnå dette er det blant annet viktig med gode spørsmåls-formuleringer som inviterer deltakerne til å reflektere over det vi spør om, og videre oppmuntre dem til å gi utfyllende kommentarer (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i studiens delspørsmål samt min forforståelse av temaet, utarbeidet jeg noen hovedspørsmål som sikret meg kunnskap om de temaer som var sentrale med tanke på studiens forskningsspørsmål. Under hvert hovedspørsmål laget jeg oppfølgingsspørsmål for å sikre meg mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer. Intervjuguidene for PPT ansatte, spesialpedagoger og pedagogiske ledere var tilnærmet like (vedlegg 2). På denne måten forsikret jeg meg om at alle informantene svarte på de samme spørsmålene og svarene var sammenlignbare.

For å oppnå en god intervjusituasjon stilles allsidige krav til meg som intervjuer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal forskeren bruke seg selv som instrument og benytte seg av både kroppslige og emosjonelle forståelsesmåter for best mulig tilgang til deltakerens livsverden. Et fokusgruppeintervju stiller ytterligere krav om sensitivitet og ivaretagelse av alle deltakere slik at alles synspunkter blir synliggjort og at alle føler seg respektert. For på best mulig måte å oppfylle disse krav til meg som intervjuer, valgte jeg å gjennomføre et prøve-intervju. En god opplæringsituasjon er å intervju kollegaer og få tilbakemelding etterpå (Thagaard, 2013). Jeg valgte derfor et prøveintervju på min nåværende arbeidsplass som er en barnehage. Her fikk jeg gode, konstruktive tilbakemeldinger både om meg som intervjuer, men også om

formuleringen av mine spørsmål. Jeg oppnådde med dette større selvinnsikt i intervjusituasjonen samt fikk mulighet for å tilpasse mine spørsmål enda bedre til deltakerne.

I forkant av hvert intervju sendte jeg ut en påminnelse til alle deltakerne hvor en kort oversikt over hovedspørsmålene ble vedlagt (vedlegg 3). Her la jeg også med informasjonsskrivet (vedlegg 1) hvor dette med informert samtykke ble poengtert og ba hver og en skrive under og medbringe dette til meg på selve intervjudagen.

4.2.3 Gjennomføring av intervju.

De seks gruppeintervjuene ble gjennomført i perioden fra 30. mai til 20. juni 2017.

Intervjuene fant sted ute i feltet, altså på de to PPT-kontorene og i ulike barnehager hvor en eller to av deltakerne arbeider. Alle intervju varte i ca. en time og ble innledet med en introduksjon av meg selv samt av studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de første minuttene av et intervju avgjørende. Deltakerne ønsker en klar oppfatning av meg som intervjuer samt en briefing om studiens formål og tema. Innledningsvis ble også underskrevet informert samtykke samlet inn og eventuelle spørsmål kunne rettes til meg.

Samlet sett sitter jeg igjen med følelsen av å ha fått tak i mange ulike synspunkter, diskusjoner og erfaringer omkring systemrettet arbeid i barnehagen. Det som på ulike vis var gjennomgående i alle intervjuer, var usikkerheten om hva systemarbeid egentlig handler om. Jeg opplevde ulike forståelser av fenomenet, men mest av alt en usikkerhet i forhold til hvordan dette forstås. Det ble veldig viktig for meg å understreke at dette er et svært udefinert fenomen, og at det i utgangspunktet ikke finnes noe svar på hva dette handler om. Med tanke på denne usikkerheten opplevde jeg metoden fokusgruppeintervju som positiv, her så jeg stigende engasjement og refleksjoner på bakgrunn av andres utsagn, hvilket også var mitt formål med valg av metode. Som intervjuer ble jeg også nødt til å gå litt inn og ut av den nøytrale rollen. Intervjuet fikk på denne måten en interaksjonistisk tilnærming med fokus på en del uformell ordveksling og gjensidig åpenhet, hvilket igjen bidrar til å utdype meningsinnholdet i det som blir sagt (Thagaard, 2013).

Jeg benyttet meg av hjelp og støtte fra intervjuguiden ved gjennomføringen av alle intervju. Likevel opplevde jeg et dilemma knyttet til det å følge de retningslinjer som intervjuguiden foreskriver og det å stille utdypende spørsmål om temaer som deltakerne selv kommer med. Intervjuerens evne til å lytte, vise forståelse, interesse og engasjement er avgjørende for hvordan intervjuet forløper samt hvordan meningsinnholdet i samtalen utvikler seg (Thagaard,

2013). Jeg valgte derfor i samtlige intervju å gå bort fra rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden. Jeg opplevde at mange av spørsmålene ble berørt av deltakerne lenge før jeg hadde stilt spørsmålene. Da valgte jeg å gripe fatt i engasjementet og heller stille oppfølgingsspørsmålene eller benytte meg av ulike prober for å få utdypende svar på noe de selv hadde valgt å fortelle. Dette medførte muligvis at enkelte spørsmål ble utdypet grundigere i noen av intervjuene enn andre. Likevel opplevde jeg å få svar på de fleste av spørsmålene i alle intervju.

Et overordnet mål for alle intervjusituasjoner er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues åpner seg om de temaer som det stilles spørsmål om (Thagaard, 2013). Dette målet opplevde jeg å nå i alle intervju. Jeg brukte bevisst litt «smalltalk» i forkant av intervjuene og var bevisst om at min tilstedeværelse, kroppsspråk mm. var av stor betydning. Nesten samtlige av deltakerne ga tilbakemeldinger i etterkant av gjennomføringen, om at intervjuet opplevdes som behagelig og godt.

Det ble benyttet lydopptaker i alle intervju, hvilket det ikke var noen kommentarer eller spørsmål til. Jeg benyttet ikke notater, da dette kan redusere den personlige kontakten med deltakerne.

4.2.4 Etterarbeid av intervju.

I etterkant av hvert intervju skrev jeg et lite referat om hvordan intervjuet hadde forløpt samt ulike observasjoner av f.eks. blick og kroppsspråk som jeg tenker ikke kom frem på lydopptakene. Notater med inntrykk en har fra intervjusituasjonen kan gi et grunnlag for videre analyse av data (Thagaard, 2013).

Alle intervju ble transkribert fortløpende ved hjelp av Nvivo. Formålet med transkribering er å bearbeide intervjusamtalene slik at de er tilgjengelige for analyse (Kvale et al., 2015). Det er likevel ikke ukomplisert å transkribere, regler for talt språk og skrevne tekster er forskjellige. Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte (ibid). Ved hjelp av Nvivo har jeg likevel mulighet for å koble lydopptaket på den transkriberte tekst slik at de språklige kvaliteter i intervjuet ikke går forapt i selve analyseprosessen. Jeg valgte videre en skriftspråklig stil for transkripsjonene fordi jeg selv foretrekker denne arbeidsformen. Enkelte steder så jeg at noe av poenget i et utsagn forsvant eller ble uklart i skriftspråklig form, da laget jeg en kommentar til selve teksten slik at jeg ved senere analyse er oppmerksom på denne feilkilden.

4.3 Analyse

Formålet med denne studien er å få innsikt i ulike erfaringer og synspunkter knyttet til hvordan PPT jobber systemrettet i barnehagen, samtidig som jeg ønsker en forståelse av hvordan PPT og ulike barnehageaktører forstår systemrettet arbeid. For å få frem ulike synspunkter og erfaringer innenfor ulike aspekt av dette temaet har jeg valgt en fortolkende intervjuanalyse med fokus på mening, hvilket betyr at jeg tolker data ved å reflektere over dataens meningsinnhold (Thagaard, 2013). Videre har jeg valgt en blanding av både meningsfortetting og meningskategorisering. Meningsfortetting er en forkortelse av deltakernes uttalelser og medfører dermed en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer (Kvale, Anderssen, & Rygge, 1997). Meningskategorisering medfører at intervjuet kodes i kategorier hvor selve meningen av fenomenet blir indikert (ibid). Denne kategorisering ga meg en strukturert oversikt over hva de ulike yrkesgruppene mente om ulike tema. På denne måten kunne jeg altså sammenholde hva de ulike barnehageaktørene mener om samme tema/spørsmål, hvilket også er et sentralt formål med studien. Jeg valgte å kode ut fra studiens delspørsmål og heretter få frem variasjoner som materialet representerer om samme tema. Her har jeg valgt å se de to intervjuene innenfor hver yrkesgruppe under ett. Det vil si at jeg ikke vil foreta noen sammenligning av de to kommunene, men tvert imot se på disse resultatene samlet sett. Tanken er å få frem flest mulig synspunkter og erfaringer.

Videre vil analyseprosessen preges av både induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive prosessen innebærer at jeg jobber fra data til begreper eller utvikling av teori. Den deduktive prosessen preges av at jeg knytter begreper fra mitt teoretiske fundament til den teksten jeg analyserer (Thagaard, 2013). På denne måten vil jeg kunne benytte teorien for å forstå utsagn fra informantene, og motsatt kunne benytte datamaterialet for å få en utvidet forståelse av teorien.

4.4 Studiens validitet

Validitet er knyttet til tolkningen av data og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Ifølge Silverman (2011) kan vi vurdere studiens validitet ved å spørre om resultatene av undersøkelsene representerer den virkeligheten vi har studert. Jeg har valgt å sikre studiens validitet ved å ta opp ulike spørsmål knyttet til potensielle trusler mot at mine resultat ikke skulle representere virkeligheten.

En trussel til studiens validitet kan være i hvilken grad forsker har bevissthet i forhold til egen forskeridentitet (Maxwell, 2008). Min forforståelse av temaet vil uten tvil påvirke enkelte av de valg jeg har tatt underveis i prosessen. Jeg har erfaringer med både individ- og «systemarbeid» i barnehage og er til daglig i kontakt med ulike barnehageaktører som til tider gir til kjenne ulike utfordringer knyttet til dette temaet. Likevel har jeg vært bevisst i forhold til å unngå bias ved å opptre mest mulig nøytralt under selve intervjuene. Videre i analyseprosessen har jeg valgt å benytte min forforståelse som redskap til tolkning. Kvalitativ forskning baserer seg på at forsker tolker data ut fra sitt faglige ståsted. Dette kan gi grunnlag for et nytt perspektiv (Thagaard, 2013). Med tanke på validitet vil fortolkningens styrke være avhengig av hvor grundig forsker redegjør for sine fortolkninger (Thagaard, 2013). Dette har jeg prøvd å gjøre på best mulig måte.

Utarbeidelsen av intervjuguiden ble gjort i nær tilknytting til delspørsmålene, da dette sikrer at spørsmålene og svarene er relevante i forhold til forskningsspørsmålet. Oppgavens validitet er avhengig av mest mulig relevans mellom data og forskningsspørsmål (Kvale et al., 2015). Jeg benyttet semi-strukturert intervju for å sikre at det var åpning for oppfølgingsspørsmål og oppklaringer underveis i intervjuet. Dette forsikret meg også om at alle hovedemner ble berørt i alle intervju. Jeg benyttet meg også av omformulering og oppsummering av deltakernes utsagn, slik at jeg kunne kontrollere og validere min tolkning av deltakernes utsagn (ibid).

Valide intervjusvar er et spørsmål om å spørre riktig, og åpne spørsmål er regnet for å gi mest mulig fullstendige svar (Kvale et al., 2015). For å sikre at mine spørsmål var best mulig formulert og at de ble forstått riktig av informantene, gjennomførte jeg et prøve-intervju med noen kollegaer på min arbeidsplass. Tilbakemeldingene fra prøve-intervjuet var at enkelte av spørsmålene ikke var åpne nok, og at de savnet en introduksjon til selve temaet systemrettet arbeid i starten av intervjuet. På bakgrunn av disse tilbakemeldingene gjorde jeg noen endringer i spørsmålsformuleringen i tillegg til at jeg laget en liten introduksjon om temaet som jeg leste opp før selve spørsmålsrunden. Jeg utarbeidet også en oversikt over hovedspørsmålene som jeg sendte ut til deltakerne i forkant av intervjuet. På denne måten ble temaet og progresjonen i intervjuet kjent på forhånd og deltakerne kunne forberede seg.

Prøve-intervju har også en viktig funksjon som øvingsarena for intervjueren, noe som positivt påvirker intervjuresultatene siden intervjueren da lettere er trygg på situasjonen (Kvale et al., 2015). For min del var det viktig å prøve ut situasjonen som intervjuer, og ikke minst erfare at lydopptakeren fungerte som den skulle og at tiden jeg hadde satt av var

passende. Jeg opplevde selv å være avslappet og trygg i selve intervjusituasjonene. Det viste også tilbakemeldinger jeg fikk fra deltakerne.

Med tanke på valget av yrkesgrupper som på best mulig måte kan svare på forskningsspørsmålet, var det naturlig å intervju PPT-ansatte. Siden denne studiens formål er å få innsikt i hva flere barnehageaktører uttrykker om dette temaet, har jeg valgt å også ta med spesialpedagoger og pedagogisk ledere. På denne måten mener jeg å få fatt i ulike perspektiv på et tema som berører dem alle og som de samarbeider om i hverdagen. Som tidligere nevnt er barnehagestyrer utelatt fra denne studien. Det kan tenkes at dette er en trussel mot studiens validitet og at jeg ville fått en utvidet forståelse av fenomenet dersom barnehagestyrerne var inkludert. Likevel anser jeg spesialpedagoger og pedagogisk ledere som fullverdige informanter med tanke på studiens forskningsspørsmål.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

All forskning krever etisk ansvarlighet. Dette innebærer en solid teoretisk og metodisk forankring, hvor tydeliggjøring av hvilket grunnlaget slutninger er trukket fra står sentralt (Thagaard, 2013). Et naturlig verktøy i den forbindelse har vært retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESHpublikasjon, 2016). I disse retningslinjene beskriver NESH særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger. Her står det at all elektronisk behandling av opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, er meldepliktig. For forskningsprosjekt som gjennomføres ved universiteter meldes prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette prosjektet er meldt til NSD som konkluderte med at behandlingen av personopplysningene i studien tilfredstilte kravene til personopplysningsloven (vedlegg 4).

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2013). Dette innebærer at informantene har krav på å få kjennskap til formålet med studien samt hva deltakelse i prosjektet innebærer (ibid). Alle mine deltakere fikk derfor informasjon på forhånd om formålet med studien, hva deres deltakelse innebar samt informasjon om forhold knyttet til oppbevaring og behandling av datamaterialet (vedlegg 1). Dette ble gjennomgått og underskrevet av alle deltakere i forkant av hvert intervju.

Et annet grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2013). I retningslinjene til NESH står det at all innsamlet informasjon skal behandles konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet skal være anonymisert (NESHpublikasjon, 2016). Dette har jeg ivare tatt ved å ikke på noe tidspunkt bruke navn på mine deltakere. Bruk av gruppeintervju vil også være med på å gjøre det vanskeligere å på noen måte spore tilbake til enkeltpersoner. Alt mitt datamateriale bygger på hva deltakerne uttrykker som samlet yrkesgruppe. Det vil si at jeg sammenfatter svarene fra de to intervjuene med samme yrkesgruppe, hvilket igjen aidentifiserer enkeltpersoner. Denne måten å behandle data på vil også være med på å lede oppmerksomhet mot generaliserbare mønster som fremtrer i dataene, fremfor å forstå teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer (Thagaard, 2013).

Både NESH og NSD beskriver viktigheten av at opplysninger om enkeltpersoner lagres fortrolig. Jeg følger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, noe som innebærer at personopplysninger som lagres på egen pc må krypteres tilstrekkelig. Dette ble også informert om til alle deltakere både i informasjonsskrivet (vedlegg 1) og muntlig i forkant av hvert intervju.

Jeg har også gjort noen etiske betraktninger i forhold til eventuelle konsekvenser forskningen kan ha for deltakelsen. Jeg som forsker har ansvar for å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for deltakerne (NESHpublikasjon, 2016). I dette tilfelle tenker jeg den største trusselen her er konsekvenser i forhold til å forlate arbeidsplassen ved selve intervjuet. Her har jeg prøvd å være så fleksibel som mulig, ved å koordinere tidspunktet for gjennomføring slik at alle deltakere kunne komme med forslag til passende tider.

Til slutt vil jeg løfte frem ansvaret jeg som forsker har i forhold til å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (ibid). Dette berøres i de etiske betraktninger jeg allerede har beskrevet ovenfor, men mest av alt tenker jeg dette handler om møte mellom meg og mine deltakere under selve intervjuet. Her kan det tenkes at metoden fokusgruppeintervju vil kreve større bevissthet fra meg omkring dette ansvaret. Jeg prøvde å ivareta dette ved å hele tiden være oppmerksom på deltakernes tilstedeværelse, samt å ivareta alle ut fra de ønsker og behov de uttrykte. Det var med bakgrunn i dette at jeg valgte å ikke skrive notater under selv intervjuet. Det ville forstyrret min mulighet for å observerer deltakerne underveis. Innledningsvis i samtlige intervju informerte jeg også deltakerne om den gjensidige respekten

vi bør vise overfor hverandre i en situasjon som denne. Jeg opplevde at alle intervju hadde en god atmosfære, og alle deltakere så ut til å føle seg ivaretatt og respektert.

5. Analyse

I følgende kapittel presenteres sentrale funn som kom frem i analysen av fokusgruppeintervjuene. Som nevnt i metodekapittelet har jeg valgt å organisere analysen ved hjelp av en sentrert tilnærming til hver yrkesgruppe. Under hver analyse har jeg valgt å kode og klassifisere i kategorier basert på tema fra intervjuguiden samt en videreutvikling på bakgrunn av analyse av alle intervjusamtaler. Funn fra samme yrkesgruppe sammenstilles, og resultatene baserer seg derfor på hva som formidles fra denne yrkesgruppen som helhet, uavhengig av hvilken kommune de jobber i.

Enkelte funn dokumenteres med sitater. Sitater markeres med hvilken yrkesgruppe informanten tilhører samt et tall som henviser til hvilken kommune deltakeren tilhører. Dette er på ingen måte for å skille eller sammenligne svarene fra de to kommunene. Tallet er kun ment som hjelp til meg selv for lettere å kunne hente frem hvor sitatene kommer fra. Når det gjelder det som markeres som sitater, er dette ikke direkte sitat, men en omskrivning til skriftspråk som gjør det mer tydelig og leservennlig uten at meningsinnholdet blir påvirket eller endres.

Det er mye informasjon som kommer frem i analysedelen, derfor blir sentrale funn fra hver yrkesgruppe kort oppsummert til slutt. Disse funnene diskuteres videre med referanse til teori i etterfølgende diskusjonskapittel.

5.1 PPT-ansatte

5.1.1 Systemrettet arbeid; et felt preget av usikkerhet

I begge intervjuene med PPT-ansatte kommer det tydelig frem at systemrettet arbeid er udefinert og at det kan diskuteres hva dette egentlig handler om i praksis. Deltakerne kommer flere ganger med uttalelser som: «..en form for systemarbeid..», «..litt sånn systemarbeid..» og «..kan gå innunder systemarbeid..». De sier også at dette er noe de ønsker en tydeligere avklaring på. Begge PP-kontorene har diskutert begrepet og diskutert hvilke arbeidsoppgaver de gjør som kan knyttes til systemarbeid, og de uttrykker et behov for en tydeligere avklaring

av begrepets innhold og forventninger til denne type arbeid. Dette handler om avklaringer både innad på kontoret, men også til andre instanser som barnehagen, kommunen og på et politisk plan. Følgende kommentarer viser denne uklarheten om begrepets innhold:

«Det er så mange uavklarte ting, det handler om vår rolle, vårt mandat, vår tidsramme» (PPT, 1).

«Det er et vanskelig og stort begrep som kan være uklart og ha ulikt innhold for de ulike aktører» (PPT, 1).

«Vi har trodd at vi har forstått hverandre, så har vi ikke gjort det likevel» (PPT, 1).

Det uttrykkes altså forvirring innad i PPT omkring hva systemrettet arbeid i barnehagene egentlig handler om. På spørsmål om de tror barnehageansatte har en forståelse av hva dette handler om, og om de tror barnehagene er opptatt av denne type bistand fra PPT, svares med usikkerhet. Det nevnes at de ikke helt føler at de snakker samme språk, og at en avklaring mellom disse to aktører kunne vært nødvendig.

«Hva legger vi i disse begrepene? Hva tenker dere at dette er? Hva tenker vi at dette er? Hvilke forventninger har vi til hverandre?» (PPT, 1).

Det uttrykkes videre at en slik avklaring trolig vil avmystifisere denne type arbeid, og videre føre til at barnehagene blir mer opptatt av det å jobbe systemrettet, samt videre søke denne type veiledning hos PPT. At barnehagen kan søke om systemveiledning blir nemlig fremhevet som et ganske nytt, men lite brukt tilbud på begge PP-kontorene. Det virker som de fleste ansatte har troen på denne type veiledning, og ønsker mer av det ute i barnehagene. Her sier de selv at tilbudet er lite brukt muligens fordi det fortsatt er ukjent i barnehagene. De mener selv at tilbudet er informert om i form av felles informasjon, men ingen av kontorene har brukt tid på å diskutere dette med barnehagene. Følgende eksempel viser at PPT tenker at barnehagene i større grad kunne benyttet seg av henvisning på systemsaker:

«Jeg tenker at av og til så burde vi heller ha tenkt system-henvisning. Vi hadde en barnehage som hadde tre barn fra samme gruppen som var oppmeldt på grunn av atferdsvansker. Da tenker jeg at det heller burde vært oppmeldt som en system-sak og ikke som tre enkeltsaker. For da handlet det kanskje mer om hvordan barnehagen taklet disse litt aktive guttene som ikke syntes det var så kjekt med bord-aktiviteter. Vi ga tilbakemelding til barnehagen om at vi anbefalte system-

henvisning, men det kom ingen. Jeg sa at jeg tror de hadde hatt nytte av at vi kom inn og observerte på organisering og tilrettelegging, men det kom ingen henvisning» (PPT, 2).

Når vi videre diskuterer hva begrepet handler om i praksis, er det tydelig at kursvirksomhet blir betraktet som systemarbeid. Når jeg spør hva kompetanse- og organisasjonsutvikling handler om, er kursing og nettverk i barnehagene det første som blir nevnt.

«Vi driver kursing og nettverk for barnehagene. Vi har f.eks. reguleringsvanskerkurs, sta-nettverk, Ask supplerende kommunikasjon kurs, nettverk i forhold til språk og flerspråklige. Mye av arbeidet på systemnivå ligger der» (PPT, 1).

Ellers nevnes tverrfaglig arbeid, besøksdager og ulike møter i barnehagene (ressursmøter, samarbeidsmøter), foreldreveiledning, telefonkonsultasjoner med barnehagene osv. Etter hvert nevnes også individrettede arbeidsoppgaver hvor de kommer inn og observerer enkeltbarn og ser på «systemet» rundt barnet samtidig. Også her uttrykkes en usikkerhet eller vanskelig avklaring mellom systemarbeid og individarbeid. En ansatt beskriver dette ved å definere systemarbeid som et kontinuum mellom individrettet arbeid i et system og systemrettet arbeid med individ. Dette kontinuumet beskrives også indirekte av de øvrige ansatte når de snakker om rådgivning og veiledning på gruppenivå i en barnegruppe, men likevel med den hensikt å fremme utvikling hos et enkelt barn:

«Vi kommer inn og observerer barnet og ser på systemet samtidig» (PPT, 1).

«Veiledning i miljøet» (PPT, 2).

«Det handler ikke bare om et barn og en voksen som skal utøve hjelpen, barnet er i en kontekst som det ikke kan frigjøres fra» (PPT, 1).

«Jeg tenker at i alle saker som blir henvist til PPT, så ser vi jo automatisk på det allmenpedagogiske. Fordi når du f.eks. skal vurdere en språksak, så må du jo se hva de kan få til innenfor det allmenpedagogiske, og hva må til av særtraining. Og det samme er det jo hvis det er snakk om noen med en eller annen form for diagnose. For alle unger har jo en rett til å bli ivaretatt innenfor det allmenpedagogiske» (PPT, 2).

5.1.2 Systemrettet arbeid; noe vi alltid har gjort?

Den nye lovendringen fra august 2016 har lagt noen nye føringer for hvordan PPT skal jobbe med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene, samt dette med tilrettelegginger innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Dette blir diskutert av begge grupper PPT-ansatte, og de viser flere ganger til at dette egentlig ikke er noe nytt.

«Dette er nytt i forhold til barnehageloven, men ikke når det gjelder PPT sin tenking og jobbing» (PPT, 2).

De viser flere ganger også til eksempler på at de i flere år har vært opptatt av at systemet rundt barnet er avgjørende og at tiltak på gruppenivå blir prioritert.

«Det var en periode hvor vi ikke skulle se på systemer, vi skulle ikke vurdere barnehagen. Hvis et barn hadde behov for hjelp, så skulle vi ikke se det ut fra kontekst. Det var vi jo veldig uenige i. Jeg tror at alle har tenkt slik at det er viktig med systemet rundt. Så vi har egentlig ikke vært helt lojale mot det som var før» (PPT, 1).

«Den nye lovendringen er bare et papir som bekrefter det vi allerede gjør» (PPT, 1).

Selv om vektleggingen av system og tilrettelegginger innenfor det ordinære barnehagetilbudet har vært gjeldende blant de ansatte i PPT, sier de at dette nok ikke har kommet tydelig nok frem i sakkyndige vurderinger. Det ene kontoret har etter lovendringen i august 2016 endret på måten de skriver sakkyndige vurderinger på, ved at det ordinære barnehagetilbudet nå blir dratt mer inn.

Selv om PPT mener at de lenge har hatt en systemisk tankegang når de jobber med enkeltindivider i barnehagene, ser de ikke alltid at barnehageansatte deler denne måten å tenke på. Her viser de likevel til at det er en utvikling på gang.

«Noen i barnehagen ser veldig hele bildet, mens noen fortsatt er veldig på individ» (PPT, 2).

PPT-ansatte hevder at de har merket en forskjell i holdninger hos de ansatte i barnehagen i forhold til hva som kan gjøres i det ordinære barnehagetilbudet.

«Jeg synes ting har endret seg veldig. Ting har skjedd i forhold til timer. Det er forventninger herfra om at noe kan de, noe skal de bidra med i det ordinære og noe er i det spesialpedagogiske. Da merker jeg etter hvert og at barnehagen endrer litt holdninger og skjønner at her må de bidra» (PPT, 1).

Begge kontor viser til å ha jobbet en del med kompetanseheving i barnehagene i form av kurs og ulike prosjekter. I forhold til kursvirksomhet uttrykkes litt ulike erfaringer samt tanker om hvordan dette bør gjøres bedre. Begge kontorene uttrykker varierende etterspørsel fra barnehagene i forhold til kursing og ny kompetanse. De ser en tendens til at de barnehager som trenger kompetanseheving aller mest, ikke nødvendigvis er de som søker ny kompetanse. Videre uttrykker de PPT-ansatte en skepsis til å drive kursing i ulike tema uavhengig av behov ute i barnehagene. De opplever at nytteverdien av kompetanseheving i form av kurs faller bort dersom det ikke jobbes videre med oppfølging i etterkant, noe de mener ikke blir gjort ute i barnehagene. Derfor ses større effekt av veiledning eller opplæring i temaer eller problemstillinger som barnehagene selv søker kompetanse i. Dette kan henge sammen med tidsbruk, mener en fokusgruppe. Det er fint å utvikle kunnskap på mange forskjellige områder, men det er akkurat det de trenger de tar seg tid til. Samtidig viser begge kontor til positive erfaringer med kompetanseheving i form av ulike prosjekter som f.eks. «Rett hjelp tidlig» og «Være sammen». Dette er prosjekter hvor både barnehagene og ansatte fra PPT har vært involvert.

«Vi har jo et prosjekt som har gått over mange år her i kommunen; Rett hjelp tidlig fra Øyvind Kvello. Her var en av særoppgavene til PPT å se på og gi tilbakemeldinger på systemene i barnehagene» (PPT, 1).

Ellers nevnes positive erfaringer knyttet til ulike lavterskeltilbud som f.eks. konsultasjonsteam eller ulike faste veiledningsmøter hvor barnehagene kan melde saker de ønsker å ta opp med PPT. Dette utføres på ulike måter i de forskjellige kommunene, men prinsippet omtales som nyttig og effektivt i forhold til kompetanseheving. Følgende to eksempler viser hvordan de organiserer denne type lavterskeltilbud:

«Her i kommunen deltar vi på tverrfaglige ressursgruppemøter ca. en gang i halvåret. Der sitter PPT, helsestasjon, barnevern, lege og styrerne fra ca. sju-åtte barnehager. Da kan styrerne komme med saker eller tema som de ønsker å drøfte» (PPT, 2).

«Vi har ulike typer tverrfaglige møter som allerede er etablert. Her kan barnehagen melde behov, så setter vi opp en konsultasjon. Denne konsultasjonen varer ca. en time eller halvannen hvor vi kommer med forslag til tiltak eller beskjed om å henvise. Dette er jo en drøftingsmulighet for barnehagen» (PPT, 1).

De ansatte i PPT tror at dette er en god måte å bygge kompetanse hos barnehageansatte. Her får de drøftet saker på et tidlig tidspunkt, og de får med seg noen verktøy som kan overføres til liknende situasjoner i etterkant. Det eneste som bemerkes i denne sammenhengen er at de trolig kan bli bedre til å følge opp barnehagene i etterkant. De ser viktigheten av å stille krav og spør etter hvordan kompetansen brukes i praksis.

Ovenfor er vist til ulike systemrettede arbeidsoppgaver som ansatte i PPT mener de gjør i dag samt erfaringer fra dette arbeidet. Begge kontor trekker i tillegg frem muligheten barnehagene har for å søke om systemveiledning hos PPT. Dette er et lite brukt tilbud, og PPT ser gjerne at det kommer flere slike henvisninger fremover. En ansatt viser til en søknad om veiledning på gruppenivå som opplevdes veldig positiv. Her hadde de jobbet tett med barnehagen over tid, og sammen identifisert at utfordringen ikke lå på individnivå, men i organiseringen på avdelingen. Når barnehagen selv søkte om hjelp på systemnivå, hadde de en felles forståelse av hva de skulle jobbe med. Det er enighet i gruppen om at tett samarbeid og god relasjon, er avgjørende i forhold til å lykkes med spesielt denne type veiledning.

«...så jeg tenker det handler litt om relasjonsbygging i forhold til de voksne» (PPT, 2).

«Der jeg var inne og veiledet, hadde jeg jo fulgt de gjennom et helt år. Da var det ikke så skummelt å søke, det var i alle fall lettere for de kjente meg jo. Det var også lettere for meg å gå inn og veilede for jeg kjente jo alle der fra før» (PPT, 1).

En annen ansatt forteller om å ha anbefalt veiledning på gruppenivå i en barnegruppe, uten helt å nå frem med dette i barnehagen. Den PPT-ansatte mener at utfordringen lå på systemnivå mer enn individnivå, noe barnehagen ikke var enige i. I dette tilfellet kom det ingen systemhenvisning. Det å komme i posisjon til å drive med denne type veiledning er også noe som blir diskutert i begge intervjuene. Enkelte ansatte spør seg om PPT er for fjerne til å kunne drive med optimal systemveiledning.

«Det er jo noe med å komme inn slik utenfra som vi gjør, kanskje det blir oppfattet som litt sånn bedrevitende? Det kan kanskje være litt vanskelig?» (PPT, 2).

De viser til at andre aktører, som f.eks spesialpedagoger, trolig lettere kan komme i posisjon til både å identifisere samt jobbe med systemveiledning på denne måten. Uansett fremheves betydningen av at relasjonen er viktig for at barnehagen skal ha nytte av veiledning.

5.1.3 Systemrettet arbeid; hvor mye og hvor langt?

Som jeg har vært inne på i avsnittet over, blir systemrettet arbeid jobbet med på mange ulike måter både i de to kommunene og innad hos de ansatte på hvert PPT-kontor. Jeg vil her trekke frem noen av de kommentarene de ansatte kommer med knyttet til måten å organisere denne type arbeidsform på innad på kontoret. For det første uttrykker de ansatte i PPT at individsaker tar mye tid og ressurser, og at det dessverre oppleves som merarbeid å skulle jobbe systemrettet. Selv om de ser nytteverdien av det, sier de at det kan være vanskelig å finne tid til det. Enkelte uttrykker et ønske om tydeligere føringer på hvordan denne typen arbeid skal utføres og ikke minst hvor mye tid de skal bruke på det. Det ene PP-kontoret sier at de har snakket om dette innad på kontoret, det at de ønsker en felles mal for systemveiledning i barnehagene. De ønsker gode maler og planer på hvordan dette skal gjøres: Hvordan skal en begynne? Hvor lenge skal det vare? Osv. De savner også en avklaring når det gjelder hva som egentlig er PPT sitt mandat i denne sammenhengen. Her uttrykkes usikkerhet med tanke på om de skal drive endringsarbeid i barnehager som sliter med å få til gode systemer? Eller skal PPT bare informere? Hvem har ansvar for hva?

«Det handler også om at styrerne har et veiledningsansvar av sine ansatte. Det er jo ikke alt som er PPT sitt ansvar å veilede i forhold til. Så det er noe med å holde tunga beint i munnen og ikke bare: «vi tar den ballen og»» (PPT, 2).

Igjen kommer det frem at enkelte føler at selve mandatet og rollen til PPT ansatte er uavklart og udefinert, da særlig i forhold til systemarbeid.

Ingen av kontorene har faste møter ute i barnehagene, men dette blir trukket frem som mulig løsning på å få satt denne type arbeidsoppgaver litt mer i system, samt for å etablere en relasjon til hver enkelt barnehage.

«Jeg tenker at hvis vi skal være i god utvikling, så må vi være i god dialog med barnehagene hele tiden. Vi kan sitte å ha våre egne tanker om hvordan et velfungerende system skal se ut der ute, men vi må ha en felles forståelse og god relasjon med barnehagene» (PPT, 1).

«Vi skulle hatt faste møtepunkter, med faste personer». «Ja, da blir det jo den kontinuiteten». «Hvis ting blir satt mer i system, at hver måned, eller hver tredje måned så kommer det en person for å støtte og hjelpe, da kunne det kanskje blitt litt lettere» (PPT, 2).

Altså fremhever de PPT-ansatte et ønske om et enda tettere samarbeid med barnehagene enn det de har i dag. De viser jo til positive erfaringer knyttet til ulike veiledningsmøter. Dette er en type tverrfaglige veiledningsmøter hvor de ulike barnehagene kan melde behov. Her vil det likevel være enkelte barnehager som aldri eller sjelden melder behov, og da får en ikke det gode samarbeidet som ønskes med hver enkelt barnehage. De nevner videre kvaliteten i å bruke tid på å bygge opp en relasjon til de ansatte ute i barnehagene slik at PPT oppleves som støttespillere og ikke kontrollører. For å få til dette nevnes det igjen at det kunne være nyttig å ha faste personer i PPT ute i hver barnehage og faste møtepunkter mellom barnehagen og den ansatte i PPT. Videre understrekes viktigheten av å avklare forventninger til hverandre samt skape en felles forståelse. Her sier flere ansatte at de tror PPT har en stor jobb foran seg, dette er både stort og vanskelig. For at dette samarbeidet skal bli optimalt, kreves nemlig ekstra innsats fra begge parter.

«PPT må følge bedre opp i etterkant av en veiledning eller kompetanseheving» (PPT, 1).

Her nevnes hjelp til evaluering, etterspørre hvordan det går samt stille krav til at ny kompetanse blir overført til praksis.

På spørsmål om hvilken kompetanse de ansatte i PPT selv mener vil være nyttig å ha for å kunne drive med systemrettet arbeid, nevnes relasjonskompetanse, veilederkompetanse, system- og organisasjonskompetanse samt kompetanse innenfor endringsarbeid som sentralt. Dette er noe de til en viss grad mener de har allerede, eller i alle fall har gode muligheter for å kunne skaffe seg. Mulighetene for videreutdanning sies å være gode hos ansatte på begge PP-kontor.

5.1.4 Systemrettet arbeid; rettet mot enkeltbarn eller som pedagogisk prinsipp for alle barn?

På spørsmål om hvilken betydning systemrettet arbeid har i barnehagen, fremheves forebygging som viktig aspekt. Det uttrykkes enighet om at systemrettet arbeid er med på å utvikle og etablere kunnskap inn i barnehagene slik at de kan møte alle barn på en god måte.

De er opptatt av at alle barn, uavhengig av utfordringer, skal kunne møtes på en god måte uansett hvilken barnehage og hvilken ansatt de møter. De ansatte uttrykker dette med å si at det ikke skal være tilfeldig om et barn får et godt nok tilbud eller ikke. Å jobbe systemrettet i alle barnehager kan føre til at alle barn møtes på en god nok måte uavhengig av hvilken barnehage de går i.

«Har de gode systemer med en tydelig og god ledelse som tar ansvar og gir beskjed og alt fungerer på alle trinn, da er det nesten uten unntak at der er det bra å være for barn med spesielle behov også. Hvis det ikke fungerer på systemnivå, så er det ofte at det blir veldig vanskelig å få til et godt tilbud til barn med spesielle behov også» (PPT, 1).

En annen ansatt går så langt som å si at systemrettet arbeid i en barnehage er en forutsetning for å lykkes på individnivå.

«Et individ vil jo alltid være innenfor et system» (PPT, 2).

Her viser altså de PPT-ansatte til allmennpedagogikken, og at systemarbeid handler om forebyggende arbeid og styrking av det ordinære barnehagetilbudet. Likevel problematiseres skillet mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken, spesielt med tanke på hvem som har ansvar for hva og ikke minst om PPT i det hele skal drive med veiledning av det generelle pedagogiske tilbudet.

«Av og til blir vi spurt om ting som vi tenker er allmenpedagogikk og som de burde kunnet og hatt kompetanse på selv. Og vi skal jo drive det for de med særlige behov, ikke allmenpedagogikken sånn sett» (PPT, 2).

«Det er saker hvor vi gir beskjed om at dette er ikke en sak som hører hjemme hos oss. Dette må dere legge bedre til rette for innenfor det allmenpedagogiske» (PPT, 2).

Samtidig, i samme diskusjon sies det at det de opplever barnehagene har bruk for, er styrking og bekreftelser på det allmenpedagogiske. Barnehagen trenger noen å diskutere med, enkelte ganger bare for å få en bekreftelse på at det de gjør er godt nok. De sier at de automatisk ser på det generelle tilbudet når de får henvisninger fra barnehagene.

«I alle saker som er henvist ser vi jo automatisk på det allmenpedagogiske. Når vi vurderer f.eks. en språksak, så må vi jo se på hva de kan få til innenfor det

allmenpedagogiske og hva som må til av særtraining. For alle unger har jo en rett til å ivaretas innenfor det allmenpedagogiske» (PPT, 2).

I følgende uttalelse defineres systemarbeid nærmest synonymt med allmenpedagogikk:

«Vi møter jo ulike problematikker. Det er noen barnehager som har større utfordringer på system enn andre. Noen har økt gjennomtrekk av personalet, da er det helt andre ting du går inn og veileder på. Da er det gjerne den grunnleggende strukturen som må på plass. Mens andre barnehager er mer stabile og har god struktur. Da er det mer det spesialpedagogiske vi går inn og veileder på. Her er det viktig at vi er fleksible og tilpasningsdyktige, for det er så stor forskjell på barnehagene rett og slett» (PPT, 1).

De ansatte kommer med flere eksempler på saker hvor de ikke lykkes med å fremme utvikling hos enkeltindivider trolig fordi systemet rundt barnet ikke fungerer optimalt. Blant annet fortelles det om et velfungerende barn som flyttet barnehage og plutselig ble identifisert som et barn med store utfordringer og videre henvisning til Bup var nødvendig. Her var det grunn til å stille spørsmål om utfordringene lå hos barnet, eller om lav kompetanse og dårlig systemarbeid i den nye barnehagen dessverre påvirket barnet i negativ retning. Dette eksempelet fremheves ikke som enestående, og understreker PPT-ansattes tanker om at systemrettet arbeid påvirker hvert enkelt individ.

I diskusjonen om spesialpedagogikk og allmenpedagogikk, og det å ivareta barn innenfor det ordinære barnehagetilbudet, er det ingen som selv trekker inn inkluderingsbegrepet. Når jeg spør om systemarbeid kan ha betydning for inkludering, er responsen:

«kjempstor betydning, det er så viktig at det nesten er avgjørende» (PPT, 1).

En annen ansatt virker litt overasket over denne vinklingen:

«Spennende vinkling» (PPT, 2),

Flere hevder at det å jobbe med hele systemet fremmer inkludering på den måten at barn med spesielle behov bedre blir ivaretatt innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Videre kommenteres det at inkludering i barnehagen etter hvert er en så selvsagt tankegang at de fleste barnehager nå er lagt opp slik at all opplæring skjer i smågrupper, og ikke i like stor grad som «egentrening».

5.1.5 Oppsummering fra PPT ansatte

De ansatte i PPT er positive til systemrettet arbeid og mener dette har stor betydning for å kunne bygge gode barnehager hvor det er godt å være for alle barn. Likevel problematiseres «systemarbeid» som begrep ved å være svært udefinert og vanskelig å forholde seg til. De mener det finnes ulike forventninger til og forståelser av hva systemrettet arbeid handler om i praksis, og de ønsker forventningene til PPT var klarere. Det kommer likevel frem at systemrettet arbeid handler både om å jobbe systemrettet rundt et individ og det å jobbe med et individ i system. Dette gjøres i dag som observasjon knyttet til enkeltbarn i barnehager, ulike lavterskeltilbud samt kurs og kompetanseheving. Skillet mellom spesialpedagogikk og allmenpedagogikk mener de i denne sammenheng blir uklart og vanskelig å forholde seg til. De uttrykker ulike signal på hva som er hva samt hvem som har ansvar for hva. PPT ser for seg at en gjennomgående avklaring av begrepet og forventninger til deres arbeid, samt et tett og godt samarbeid med barnehagene vil være avgjørende for et optimalt systemrettet arbeid fremover.

5.2 Spesialpedagoger

5.2.1 Systemrettet arbeid fra PPT: det handler om kompetanseheving

Spesialpedagogene er usikre på hva systemrettet arbeid handler om. De bruker begrepet «systemarbeid» om arbeidsoppgaver knyttet til hva som må gjøres av pedagogiske tiltak på avdelingen for å fremme utvikling hos de barn som de jobber med, altså de med enkeltvedtak.

«Jeg har vært i noen saker hvor man ikke kan komme i posisjon til å jobbe spesialpedagogisk rettet mot et barn, når det grunnleggende på avdelingen ikke er på plass. Det er manglende organisering, manglende struktur og annet som ikke er på plass. Da må man jobbe litt med det først og få det på plass. For hvis det er kaos så får du ikke til å jobbe med et barn» (Spes.ped. 1).

De er enige om at det å se barnet i kontekst er avgjørende for å lykkes, og at dette er noe de gjør i dag. Begreper som «systemarbeid», «se på systemet», «systemisk veiledning» osv. blir brukt om hverandre om denne type arbeid. Når vi kommer inn på hvordan PPT skal jobbe systemrettet i barnehagene, viser de til kompetanseheving innenfor det generelle pedagogiske tilbudet.

«Når jeg tenker systemarbeid, så tenker jeg bredt, på hele barnehageorganisasjonen» (Spes.ped. 2).

«De skal være med å tilrettelegge slik at barnehagen fungerer som en pedagogisk god plass for alle unger. De skal ta tak i ting som ikke fungerer og som de ser kunne vært løst på en annen måte, så skal de rettlede» (Spes.ped. 2).

Kompetanseheving i form av kurs nevnes av enkelte som en måte å jobbe på, men det er ikke dette de fremhever som den optimale måten å få ny kompetanse inn i barnehagen. Dersom PPT skal drive kompetanseheving i barnehagene, så må det være strukturert.

«Hvis det f.eks. blir lagt frem et tema en gang, og at en kanskje skal lese og jobbe litt med det på gulvet en tid. Så kan vi ha et nytt møte om hvordan det har gått, kanskje få litt tips og veiledning, slik at det blir litt struktur over det. At det ikke bare blir å melde en sak, snakke om det og så ferdig» (Spes.ped. 2).

De viser gjentatte ganger til personalet som har fått veiledning uten at de ser endring i praksis.

«Det er jo slik at de fleste vet kanskje hva ting betyr, en ting er å lese og forstå, en annen ting er å omhandle i praksis. Og det er det mange som ikke klarer» (Spes.ped. 2).

Ulike typer faste møter hvor barnehagen kan ta opp tilbudet til enkeltbarn nevnes også som en positiv måte å få ny kompetanse på. Til tross for at spesialpedagogene sier at barnehagene i liten grad melder inn saker, uttrykker de et ønske om at PPT og barnehagene har flere av disse møtene.

5.2.2 Systemrettet arbeid: en arbeidsoppgave også for spesialpedagoger?

I intervjuene med spesialpedagogene diskuteres det hvem som egentlig står i best posisjon til å utøve systemrettede arbeidsoppgaver. I den ene kommunen har de nettopp hatt tilsyn på den spesialpedagogiske hjelpen. Da ble det blant annet påpekt at spesialpedagogene i større grad skal avgrense sine arbeidsoppgaver til individrettet arbeid knyttet til sakkyndig vurdering. Det uttrykkes en felles forståelse om at det er dette som er deres mandat, og at alt utover dette blir PPT sitt ansvar.

«Vårt mandat er å jobbe etter den sakkyndige, vi kan ikke bruke timer på annet når det ikke står i den sakkyndige vurdering» (Spes.ped. 1).

Likevel trekker spesialpedagogene i begge kommuner frem viktigheten av at også de jobber systemrettet når de er ute i barnehagene.

«Det er jo slik at vi egentlig ikke skal jobbe med system for det er ikke en del av vår jobb, men så ser vi jo det at det nytter ikke. Vi må stort sett alltid jobbe med systemet rundt barnet» (Spes.ped. 1).

De sier at de egentlig bruker mye tid på nettopp systemrettede arbeidsoppgaver før de i det hele tatt kan begynne å jobbe spesialpedagogisk med et barn.

«Når du kommer inn i en sak så får du raskt et overblikk om hva dette dreier seg om. Så ser vi jo ofte nettopp det, at mye av vår tid går med på å jobbe med systemet i starten av en sak. Vi bruker enormt mye tid, krefter og energi på dette som egentlig skulle vært på plass. Vi jobber jo med barnet også, men må liksom bruke mye tid på helt basale ting som faste plasser osv. Sånn helt grunnleggende ting. Å bruke så vanvittig mye tid på det i starten kan jo oppleves som frustrerende, men vi ser jo at det må vi faktisk bare prioritere. Hvis ikke er det ikke noen vits i å begynne å jobbe med alt det andre en gang. Så jeg føler jo av og til at vi jobber litt utenfor det som på en måte er det vi skal, men det må vi faktisk bare prioritere» (Spes.ped. 1).

Spesialpedagogene sier at de ser og opplever varierende faglige kvaliteter ute i barnehagene. Enkelte barnehager er flinke og får til mye, men de ser også et stort behov for kompetanseheving, da særlig i forhold til hvordan en jobber med barn med spesielle behov.

«Jeg tenker at barnehagen er ikke bedre enn sitt svakeste ledd, og jeg tenker ikke det er godt nok alltid. Det er faktisk en del vikarer inne som ikke kan veldig mye, og det foregår ting som ikke er godt nok» (Spes.ped. 2).

De understreker viktigheten av at avdelingen jobber godt med det generelle pedagogiske tilbudet på en slik måte at alle barn blir inkludert og har det bra, også de med spesielle behov. Denne kompetansen mener spesialpedagogene at de har, og de uttrykker ønske om at de kan få bruke tid på nettopp å dele denne kompetansen i barnehagen. Det er varierende hvor mye den enkelte spesialpedagog får lov til å delta i barnehagens drift, organisering og allmennpedagogiske arbeid, men alle er enige om at dette burde vært en del av deres mandat. De spesialpedagoger som får lov til å bruke noe av tiden sin på systemrettede arbeidsoppgaver som f.eks. veiledning, møtevirksomhet og observasjoner, uttrykker positive erfaringer med

dette, og forteller at de får positive tilbakemeldinger om dette fra barnehagene. Spesialpedagogene mener de kan bidra med kompetanseheving i barnehagene.

«Jeg blir brukt masse. Jeg er med på avdelingsmøter og får satt av tid til å lede møte ut fra spesielle tema og utfordringer vi har blant barna. Og jeg har blitt brukt til å observere på småbarnsavdeling og litt sånn diskusjoner» (Spes.ped. 2)

«Jeg synes det er flott at du blir involvert i møtevirksomhet. Da får du innsikt i hvordan driften eller det generelle er, så kan du bidra med din kompetanse inn der slik at resultatet blir bedre. Du hever hermed hele opplæringsarenaen for alle barna» (Spes.ped. 2)

Spesialpedagogene er ikke ute etter å ta denne arbeidsoppgaven fra PPT. De uttrykker et ønske om, og ser et stort behov for at PPT jobber systemrettet. Dersom PPT bidrar med kompetanseheving i forhold til det pedagogiske, mener de selv at det vil bli lettere for dem å jobbe med det spesialpedagogiske. En ansatt ønsker å skille arbeidsoppgavene på følgende måte:

«Vi tenker at PPT skal drive med systemrettet arbeid som på en måte er et videre begrep av systemisk veiledning Det går på en måte på hele strukturer, organiseringen i barnehagen, det allmennpedagogiske. Mens systemisk veiledning, det er det som vi i ressurscenteret skal holde på med. Det går på at vi tenker barnet ut fra en kontekst, ut fra et problem eller en utfordring. Så skal vi komme inn og veilede da, det kan handle om organisering, hvordan en legger til rette for dagsplan osv. Dette kan gå litt inn i hverandre da, men egentlig er det to forskjellige ting å jobbe med. Og jeg tenker vi må prøve å skille litt mellom hva PPT gjør og hva vi gjør. Ellers kan vi gjøre mye av det samme, men kanskje på ulik måte da. Og det kan kanskje være litt forvirrende for barnehagen» (Spes.ped. 1).

Spesialpedagogene mener de er tettere på barnehagene og dermed lettere kommer i posisjon til systemrettede arbeidsoppgaver.

«Jeg opplever at vi lettere kommer i posisjon i forhold til veiledning. Ting tar tid og endringer krever at vi jobber hardt sammen over tid. Det holder ikke å bare komme inn og si at dette er ikke bra nok eller dette må dere gjøre, det oppleves bare som mas i en ellers travel hverdag» (Spes.ped. 1).

«Jeg er usikker på hvor mye PPT egentlig gjør. Jeg lurer på hvor ofte de egentlig er inne og hvor lenge de holder på. Hvor ofte er de der og veileder og gir hjelp til at barnehagen kan komme på rett kjøl igjen?» (Spes.ped. 1).

Spesialpedagogene har erfaringer med at PPT ikke følger opp så lenge som det er nødvendig, og at barnehagene dermed ikke får til noen endring i måten å jobbe på. Her erfarer de da at det er de som spesialpedagoger som må inn og hjelpe til med videre oppfølging. Problemet blir da at de ikke kjenner til hva PPT har gjort, og risikere å bryte arbeid som er satt i gang. Dette kan bli forvirrende og vanskelig å forholde seg til for barnehagene.

«Vi vet jo at PPT skriver tiltaksplaner sammen med barnehagen, og den ser jo ikke vi. Så når vi kommer inn, så begynner jo vi på an igjen. I den saken jeg var inne så ser jeg tiltaksplanen, men jeg ser at barnehagen har ikke gjennomført det. Så må vi starte forfra, og da er spørsmålet mitt: veileder vi veldig ulikt det som PPT har gjort? Eller påpeker vi nye ting å jobbe med?» (Spes.ped. 1).

Spesialpedagogene foreslår at de i fellesskap med PPT kan drive veiledning. At både PPT og spesialpedagogene er en del av veiledningsarbeidet, og at alle former for møter og planer blir laget og fulgt opp i samarbeid med både PPT, spesialpedagog og de ansatte i barnehagen.

Intervjuer: *«Hvordan tenker dere at dere kan heve kompetansen ute i barnehagene?»*

Spes.ped: *«Jeg tenker at vi må snakke mer sammen, å ha klare retningslinjer, at dette ikke er mitt barn men det er faktisk felles. At vi må jobbe mer sammen om det»*

Intervjuer: *«Tenker du at PPT skal delta her?»*

Spes.ped: *«Jeg tenker at PPT kan være med å legge noen føringer for hvordan det skal være».*

Spes.ped: *«Jeg tenker teamarbeid er noe av det viktigste, har vi ikke et godt teamarbeid så er jobben vår vanskelig».*

Intervjuer: *«Når du sier team, hvem tenker du da?»*

Spes.ped: *«Jeg tenker avdeling, jeg tenker ped.leder og de som er på avdelingen. Og at vi kan diskutere med PPT og de kan si hva som er viktig å fokusere på. At de kan løfte ting litt opp for oss, si noe om hvor viktige ting er» (Spes.ped. 2).*

5.2.3 PPT: en fjern instans?

Spesialpedagogene er enige om at samarbeidet med PPT er svært personavhengig. Et par av spesialpedagogene uttrykker å ha et tett og godt samarbeid med PPT. De sier de har jevnlig kontakt og føler at de får den oppfølgingen de trenger. En mener at årsaken til dette gode samarbeidet kan henge sammen med at hun har jobbet lenge i teamet og opparbeidet seg gode relasjoner til enkelte ansatte i PPT. Hun sier også at hun har deltatt på flere kurs sammen med PPT hvor de har fått jobbet sammen om kompetanseheving innenfor ulike området. Dette gode samarbeidet kjenner resten av spesialpedagogene seg ikke igjen i. De uttrykker at PPT er for fjerne og ønsker et enda tettere samarbeid.

«Jeg ønsker at de skal være mer tilgjengelige» (Spes.ped. 2).

«Jeg føler at PPT er litt fjerne. Vi prøver å få kontakt, men det blir bare slått vekk egentlig» (Spes.ped. 1).

Spesialpedagogene er også klar over at PPT har det travelt og at tidsfaktoren kan spille inn i forhold til kontakt med barnehagene. De mener likevel ikke at dette er en gyldig årsak til manglende oppfølging. En spesialpedagog forklarer situasjonen slik:

«Jeg opplever å gå litt på tå, være forsiktig fordi jeg er så redd for å skape merarbeid for de. Vi får signal om at de er ganske presset på tid og saker og har det veldig travelt. Når jeg tar kontakt så tenker jeg at jeg gir de merarbeid. Det stopper meg noen ganger, da holder jeg meg fra å ta initiativ til det møte, eller ta den telefonen eller sende den mailen. Ofte signaliserer de det ganske tydelig også, at de har ikke tid» (Spes.ped. 1).

Spesialpedagogene viser også til manglende oppfølging fra PPT i saker hvor PPT anbefaler å tilrettelegge bedre innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Her har flere av spesialpedagogene erfaringer med at PPT trekker seg ut av slike saker, at de overlater dette til barnehagen selv.

Intervjuer: *«Har du erfaringer med at PPT da veiledet deg eller avdelingen?»*

Spes.ped: *«Nei, da var det mer slik: dette fikser dere selv. Det reagerte jeg på» (Spes.ped. 2).*

«Jeg synes det er bekymringsfullt når barnehagen henviser et barn, og PPT signaliserer at dere får ikke hjelp for det fungerer så dårlig rundt dette barnet» (Spes.ped. 1).

Enkelte nevner her muligheten barnehagen har til å søke om systemveiledning hos PPT, men det virker ikke som om det er et tilbud spesialpedagogene er godt kjent med. I den ene kommunene er det ingen av spesialpedagogene som kjenner til muligheten barnehagen har om å søke om systemveiledning hos PPT.

Utover tidsfaktoren, fremheves dette med hyppigere kontakt samt samtaler om forventninger, arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder som tiltak for å bedre samarbeid mellom barnehagen og PPT.

«Vi skulle gjerne hatt litt mer innsikt i hverandres jobb og ansvar» (Spes.ped. 1).

«Jeg tenker at dersom rollene hadde vært litt mer avklart og tydeliggjort, så hadde utgangspunktet for et godt samarbeid vært litt lettere» (Spes.ped. 2).

5.2.4 Systemrettet arbeid: et forebyggende tiltak?

Spesialpedagogene viser gjentatte ganger til det generelle pedagogiske barnehagetilbudet, og at kvaliteten på dette er avgjørende for i hvilken grad et barn i det hele tatt har behov for spesialpedagogisk hjelp. De viser også til tilfeller hvor det pedagogiske fungerer så dårlig at barn får så store vansker at de må få spesialpedagogisk hjelp.

«Jeg har vært borti et par saker hvor jeg har tenkt: hva er dette for noe? Jeg forsto ikke hvorfor jeg skulle komme inn, dette barnet kunne fått hjelp innenfor det ordinære tilbudet» (Spes.ped 2.)

Det er stor enighet om at å øke kompetansen innenfor det ordinære tilbudet både vil hindre at enkelte barn utvikler vansker, og bedre kvaliteten på den spesialpedagogiske hjelpen.

«Barnehagen har mange timer hvor de skal følge opp dette barnet, hvor de må ha en kompetanse på nettopp det. Ikke til å gjøre spes.ped, men sånn helt grunnleggende ting som hvordan gjennomføre samling, hvordan inkludere barnet osv. Og dette er avgjørende for at de tiltakene vi setter i gang skal få den effekten det faktisk har potensialet til å ha» (Spes.ped. 1).

Med tanke på betydningen av systemrettet arbeid fra PPT, uttrykkes det enighet om at dette vil være både forebyggende når det gjelder utvikling av vansker hos enkeltbarn, og fremme inkludering. Med andre ord sier spesialpedagogene at de ser en sammenheng mellom systemarbeid og inkludering på den måten at styrking av det ordinære pedagogiske tilbudet fører til at færre barn har bruk for spesialpedagogisk hjelp, og at dette fremmer inkludering. De sier noe om at det kan være en fare for at den spesialpedagogiske hjelpen ikke fremmer inkludering, men heller virker segregerende.

«Rammeplanen sier jo veldig mye om hvordan barnehage skal jobbe med å inkludere barn med spesielle behov. Jeg tror faren er at når noen kommer utenfra og inn, så kan det virke mer segregerende for de barna med spesielle behov. Jeg tenker vi må jobbe mer og mer for at barnehagen får mer kompetanse innenfor spesialpedagogikken, slik at de kan legge til rette for at barnet bare automatisk blir med» (Spes.ped. 1).

De sier også noe om at der hvor det ordinære tilbudet fungerer godt, er det nesten uten unntak også godt å være for barn med spesielle behov, og at mye av jobben rundt disse barna da egentlig ligger her.

5.2.5 Oppsummering fra spesialpedagogene

I intervjuene med spesialpedagoger som til daglig jobber i barnehager, uttrykkes en generell positiv holdning til systemrettet arbeid. Begrepet brukes både om å jobbe med et barn i kontekst, altså tiltak på gruppenivå, samt det å jobbe med kompetanseheving i hele barnehagen. Det er den mer generelle kompetansehevingen rettet mot hele barnegruppen som preger forståelsen av begrepet når det relateres til hvordan PPT skal jobbe systemrettet. Spesialpedagogene ønsker i større grad å delta i disse arbeidsoppgavene. De mener at de har kompetanse på området, og at de står i bedre posisjon til å utøve denne hjelpen i barnehagene. Det uttrykkes også et ønske om et økt samarbeid med PPT og en avklaring i forhold til hvordan en skal jobbe og hvem som har ansvar for hva. Mange av spesialpedagogene opplever PPT som noe «fjerne», og uttrykker lite kjennskap til hvordan PPT jobber med «systemarbeid». Likevel høres en felles oppfatning av at det å jobbe med systemarbeid i form av å øke kompetansen innenfor det ordinære tilbudet, vil føre til positiv utvikling hos alle barn samt forebygge utvikling av vansker hos enkelte barn.

5.3 Pedagogisk ledere

5.3.1 PPT knyttes til individarbeid

Det kommer tydelig frem i intervjuene med de pedagogiske lederne at de i hovedsak knytter PPT til individarbeid med barn med spesielle behov. De viser stort sett til erfaringer med prosessen knyttet til henvisning av enkeltbarn med ulike vansker. Ingen har kjennskap til tilbudet om å søke om systemveiledning

«Nei, det var helt ukjent» (Ped. leder 1).

De pedagogiske lederne er usikre med hensyn til PPT sine arbeidsoppgaver og hva PPT kan brukes til.

«Jeg tenker at vi har fått for lite informasjon om hva de faktisk kan bidra med og hvilken hjelp vi kan be om. Vi vet for lite» (Ped. leder 1).

Deltakerne har ulike erfaringer om hva en kan kontakte PPT om og når en kan kontakte PPT om råd og veiledning. Enkelte har en oppfatning om at PPT kun kan kontaktes dersom det er «helt krise».

«Nå må det helst være veldig alvorlig for at vi skal kunne ta kontakt med de, ellers vil de ikke drøfte det engang.» (Ped. leder 2).

«Jeg opplevde at PPT nesten hånte meg fordi denne saken ikke var god nok, den burde aldri vært meldt opp. Dette var noe jeg burde klare selv» (Ped. leder 2).

Andre forteller om positive erfaringer knyttet til henvisningssaker hvor PPT har blitt kontaktet tidlig i forløpet, og videre har gitt nyttig og god veiledning til barnehagen.

«Min erfaring med PPT fra å starte med å sende inn til nå, har vært god. Litt lang behandlingstid, men det er jo mye de skal ta hensyn til» (Ped. leder 1).

Når det gjelder den veiledningen som PPT har bidratt med i forbindelse med henvisning av enkeltbarn, er det stort sett individrettede tiltak de forteller om, som f. eks. trening på ulike ordlyder, ulike spill, motorisk trening samt bruk av ulike treningsprogram og hjelpemidler. Her sier de pedagogiske lederne at PPT har blitt bedre, men at de skulle ønske seg mer råd og veiledning om hva en kan gjøre på gruppenivå for å oppnå utvikling hos dette barnet.

«Mange av de tipsene som kom fra PPT var veldig individrettet, de sier mest om individet. Noe av det kan vi jo kanskje selv overføre og gjøre i grupper»

(Ped.leder 1).

«Jeg har kun fått tips og veiledning på individnivå, så nei, jeg har ikke erfaringer med at PPT kommer inn og forteller overordnet ting som kan fungere for barnet i en gruppesituasjon» (Ped.leder 1).

På spørsmål om de kjenner til ulike tilbud eller arbeidsoppgaver i PPT som ikke direkte knyttes til enkeltbarn, er deltakerne nølende. Enkelte kjenner til lavterskeltilbud som f.eks. telefontid og møter hvor en kan melde inn saker en ønsker veiledning på. Likevel virker dette å være et ukjent og lite brukt tilbud. Etter hvert er det flere av deltakeren i den ene kommunene som trekker frem svært positive erfaringer knyttet til et tidligere prosjekt i kommunen hvor nettopp tidlig innsats og veiledning av barnehagepersonell stod sentralt. Dette var noe de opplevde som svært lærerikt, og det uttrykkes et ønske om mer av denne type veiledning.

«Da var det noen som kom inn utenfra og observerte hele avdelingen, så fikk vi tilbakemeldinger etterpå. Det var svært lærerikt» (Ped.leder 1).

5.3.2 PPT; har de kjennskap til den reelle barnehagehverdag?

Som beskrevet ovenfor, mener de pedagogiske lederne at veiledningen fra PPT i hovedsak er individrettet. De er enige om at disse tiltakene er vanskelige å gjennomføre og utilstrekkelige for å oppnå positiv utvikling hos barnet. De sier noe om at det som fungerer aller best er de tingene de kan gjøre med hele gruppen, og at det er dette de selv sliter med å få til.

«En ting er den timen du får en til en, den timen du får med spesialpedagog på avdeling. Men det er en brøkdel av barnehagehverdagen, så det er liksom det med å få inn nye øyne, sette ting inn i et system, ordne, få rutiner for å få hverdagen til å fungere bedre. Det kan hjelpe disse barna med spesielle behov, men også gavne hele avdelingen som en bonus» (Ped.leder 1).

«Jeg synes jeg får så lite informasjon om hva jeg kan gjøre utenom i den lille gruppen. Jeg har fått så lite informasjon om det. Hvordan skal jeg få det til å fungere? For jeg har jo 18 andre barn.» (Ped.leder 1).

Deltakerne viser gjentatte ganger til stort arbeidspress, mye ansvar, travle dager og følelsen av å ikke strekket til. Det uttrykkes frustrasjon over hvordan de skal få til alle de tiltak som PPT anbefaler, og de mener at PPT ikke har kjennskap til hva de egentlig står i til daglig.

«Dagene i barnehagen er litt annerledes enn i teorien. PPT sitter ganske mye på kontoret og er ikke så mye ute i praksis. Det kan vel av og til føles som om de ikke kommer på at vi har 20 barn og kun er to-tre ansatt. Det tror jeg de glemmer av og til» (Ped.leder 1).

«Vi fikk en hel liste over ting vi burde gjøre. Det ser fint ut på papiret, men ikke like lett å gjennomføre» (Ped.leder 2).

De pedagogiske lederne i barnehagen uttrykker et behov for veiledning og hjelp fra PPT om hvordan de kan planlegge og organisere gode dager tilpasset den barnegruppen de har, samt de ressurser de har tilgjengelige.

«Vi må jo tenke litt sånn at det kan jo ligge mye feil i oss da, hvordan vi organisere dagen og slik. Vi har gjerne gjort det slik i 20 år; spise da, alle skal ut osv. Det kan kanskje være småting som gjør at et barn får en bedre overgang mm. Det kan jo være ting som vi rett og slett ikke ser, men som andre kanskje hadde sett og som kunne gjort at et barn hadde fått en bedre hverdag» (Ped. leder 1).

De sier at PPT i dag mangler noe av den innsikten som kreves for å kunne tilby denne veiledningen.

«Det er noe med det at det er en stor paraply med mange funksjoner i en barnehage. Da må de ha kunnskap om hvilke funksjoner som er i en barnehage og hva en må ta hensyn til i forhold til veiledning av enkeltbarn inn i en gruppe» (Ped.leder 1).

5.3.3 Spesialpedagogen; en veileder i barnehagen?

Flere pedagogiske ledere i de to kommunene trekker gjentatte ganger frem nytten de har hatt av veiledning fra spesialpedagoger. De forteller at de har brukt spesialpedagogen til veiledning både om barn med enkeltvedtak, og om barn de lurer på og ikke får det helt til med. En pedagogisk leder sier at på hennes arbeidsplass blir spesialpedagogen tatt med på alle avdelingsmøter og brukes som en faglig ressursperson som kan bidra med sin kompetanse i hverdagslige utfordringer de står i. Dette har de svært positive erfaringer med, nettopp fordi

spesialpedagogen er tettere på og kjenner til hverdagen til barnet. En sier hun får den kompetanseheving hun føler hun har bruk for fra spesialpedagogen.

«Jeg vet ikke om spesialpedagogen vet det helt selv, men hun har veiledet og hjulpet meg veldig mye og på denne måten gitt meg kompetanseheving. Så akkurat nå trenger jeg ikke PPT inn» (Ped.leder 2).

Selv om de fleste pedagogisk ledere uttrykker positive erfaringer med veiledning fra spesialpedagoger, sier de noe om at dette ikke er en selvfølge og at det trolig er svært personavhengig. Det virker som de har en forståelse for at spesialpedagogens hovedansvar er enkeltbarn, og at måten de jobber på med hele barnehagen varierer fra person til person. En ansatt har erfaringer med at spesialpedagogen som jobbet i hennes gruppe på ingen måte kunne bidra med veiledning. Hun sier at det var hun som pedagogisk leder som måtte veilede spesialpedagogen i hvordan hun skulle jobbe. For å redusere denne tilfeldigheten med tanke på spesialpedagogens kompetanse, ønsker de pedagogisk lederne spesifikke føringer fra PPT på hvordan spesialpedagogene skal jobbe. Enkelte har også erfaringer med mye «en til en» jobbing inne på egne rom der resten av personalet ikke blir inkludert i opplegget. Dette har de en negativ holdning til og sier det blir vanskelig å følge opp for dem som pedagogisk ledere.

«PPT bør kanskje ha noen tanker om dette når de skriver sakkyndig vurderinger, nettopp fordi det kan være svært personavhengig hvordan ting blir fulgt opp, og at enkelte trolig er usikre på dette med å dra inn flere barn, samt jobbe med hele barnehagen». (Ped, leder 1).

I denne sammenhengen sier de at det å ha en spesialpedagog som jobber med enkeltbarn i miljøet ofte virker kompetansehevende på den måten at de blir rollemodeller for resten av personalet.

5.3.4 PPT; en vanskelig instans å få tak i?

De pedagogiske lederne i barnehagene beskriver PPT som en «fjern» instans som det er vanskelig å få tak i. De som har jobbet noen år i barnehagen, sier at de har en opplevelse at av PPT var mer i barnehagene før enn de er nå. De beskriver en hverdag hvor PPT svært sjelden er i barnehagene, og dersom de ønsker kontakt med PPT, sier enkelte at det kan være vanskelig.

«Det er en instans det er vanskelig å få tak i. Nå ringte jeg til sentralen i kommunen og fikk vite at hun var i møte frem til da, og skulle i neste møte da. Så

greide jeg å nå henne fem minutter før hun skulle i neste møte, bare helt kjapt. Så sendte jeg en mail som bekreftelse på at vi vil ha observasjon. Sånn ellers så kan du ringe deg grønn både til kontaktperson og til PPT sitt sentralbord. Det er en instans som det er vanskelig å få tak i» (Ped. leder 2).

Enkelte beskriver papirmøllen ved henvisningssaker som komplisert og vanskelig, mens enkelte opplever at de er vanskelige å nå på telefon og sjelden har tid til samtaler og observasjoner. Det er flere som savner faste møtepunkter hvor PPT kommer i barnehagen og de kan drøfte saker uten å bruke så mye tid på papirarbeid og diverse i forkant.

«Det var slik det var før når de kom hver måned, da trengte vi liksom ikke levere noe på forhånd. Da kom de ut til oss og vi kunne drøfte saker vi var usikre på» (Ped. leder 2).

«Jeg synes de var mye flinkere til å komme å observere før. De observerte gjerne i forbindelse med de møtene. De kom litt før, så kikket de litt og forstod hva vi snakket om» (Ped. leder 2).

Et par pedagogisk ledere har erfaringer med at de har fått diskutert saker på et tidlig tidspunkt med PPT, og fått god hjelp på denne måten. En har tatt en telefon til en saksbehandler som hun allerede hadde et samarbeid med, og drøftet et barn anonymt og fått hjelp i forhold til videre arbeid. En annen viser til en uformell samtale i forbindelse med en observasjon av et annet barn i barnehagen, hvor hun tok opp bekymringer om et barn i barnegruppen og de sammen fikk diskutert mulige årsaker og løsninger. I begge disse tilfellene sier de pedagogiske lederne at årsaken til at de i det hele tatt tok initiativ til denne type veiledning, var at de allerede hadde etablert et godt samarbeid med den aktuelle personen i PPT. De er enige om at det å ha et ansikt eller følelsen av å kjenne personer i PPT gjør at det er lettere å ta kontakt med PPT.

«Det var veldig lett når jeg hadde snakket med henne før og visste hvordan hun møtte meg. Det var helt fantastisk» (Ped. leder 1).

5.3.5 Oppsummering fra pedagogisk ledere

De pedagogiske lederne i barnehagen er usikre med hensyn til hva PPT jobber med og hvordan de som barnehage kan bruke dem som veiledere. Begrepet systemarbeid er ukjent og ikke et begrep de selv bruker. I intervjuene viser de stort sett til individualsaker når vi snakker om PPT. Det er ingen som har erfaringer med eller kjenner til at PPT kan brukes til veiledning

utover enkeltsaker. De ønsker at slik system-veiledning var mulig, men er samtidig skeptiske til om PPT har nok kjennskap og den kompetanse som trengs for å få til denne type veiledning. De beskriver PPT som en «fjern instans» som etter hvert mangler innsikt i de utfordringer ansatte i barnehagen til daglig står i. De kommer også frem at PPT sitter mer og mer på kontoret og ikke er så mye i barnehagen som de var før i tiden. Flere har erfaringer med at de også er vanskelige å få tak i. Det er flere av de pedagogiske lederne som i dag heller benytter spesialpedagogen som veileder i hverdagen, da både på individ og systemnivå.

6. Diskusjon

I følgende diskusjonsdel blir funn fra hver yrkesgruppe diskutert på tvers og i lys av de teoretiske perspektiv presentert innledningsvis i oppgaven. For å avgrense diskusjonsdelen, har jeg valgt ut tre hovedideer som baserer seg på sentrale funn fra alle yrkesgrupper sett under ett. Når det gjelder erfaringer og synspunkter som knyttes til at dette er et viktig arbeid, er deltakerne fra hver yrkesgruppe opptatt av hva som skal til for å lykkes. Derfor er dette valgt som et av tre tema som her blir diskutert.

6.1 Hva er systemrettet arbeid?

Systemrettet arbeid ser ut til å være et kjent og vel anvendt begrep hos ansatte i PPT. Spesialpedagoger i barnehagen uttrykker kjennskap til begrepet, men dette er likevel ikke noe det virker som om de forholder seg til i det daglige. Når vi kommer til pedagogiske ledere i barnehagen, er det tydelig at dette er et ukjent begrep som enkelte ikke engang har hørt før. Når PPT og ulike utdanningspolitiske dokument understreker mer systemrettet arbeid i barnehagene, vet ansatte i barnehagene lite eller ingenting om hva dette handler om. Det virker som om ansatte i barnehagen, da særlig pedagogisk ledere har en forståelse av at PPT i hovedsak har arbeidsoppgaver knyttet til enkeltbarn. De har ingen forventninger om at PPT kan benyttes i forbindelse med mer generell veiledning eller i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Derimot sier de at dette er et ønskelig og et nødvendig tilbud. PPT sier noe om at barnehagene selv må søke om veiledning på systemnivå, men at dette i dag er mangelfullt og noe de skulle ønske mer av fra barnehagene. Her kan studiens analyser trolig forklare noe av årsaken til at denne type henvendelser er mangelfulle: Ansatte i barnehagen kjenner ikke en gang til tilbudet om å søke om systemveiledning. PPT ønsker å jobbe mer systemrettet i barnehagene, mens ansatte i barnehagene ikke engang vet hva dette handler om!

Hvor denne informasjonsflyten svikter er vanskelig å si noe om, her kan det tenkes at styrer i større grad er informert, og at det er mellom styrer og pedagogisk leder at kommunikasjonen svikter.

Om fenomenet systemrettet arbeid sier de ansatte i PPT at dette er udefinert og vanskelig å forholde seg til. De vet ikke helt hva det er, og heller ikke helt hvordan denne type arbeid skal gjøres. Forventninger om hva denne type arbeid handler om ønskes avklart fra høyere hold. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning på området, som også viser ulike forståelsesmåter av systemrettet arbeid (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009). Utdanningspolitiske dokument er utydelige med tanke på hva som menes når de omtaler systemrettet arbeid. Likevel nevnes både det å jobbe systemrettet med et individ og det å jobbe med et individ i system når ansatte i PPT diskuterer systemrettet arbeid. Ulike type kurs og lavterskeltilbud blir også trukket frem. Relatert til dagens lovtekst er det vanskelig å skille hva som her handler om kompetanse- og organisasjonsutvikling og hva som handler om sakkyndighetsarbeid. Det er likevel ingen av de ansatte i PPT som nevner at vi trolig ikke kan dele arbeidsoppgavene i enten individarbeid eller systemarbeid, men at en helhetlig tilnærming krever et tosidig perspektiv som gjensidig påvirker hverandre. Det virker som de har en oppfatning av og et ønske om at dette er to adskilte oppgaver som kan organiseres på ulike måter. Dette kan trolig henge sammen med beskrivelsen i lovteksten (Lov om barnehager, 2005, endret 2016), hvor sakkyndighetsarbeid og kompetanse- og organisasjonsutvikling blir fremstilt som to adskilte oppgaver. Her skal det nevnes at lovteksten ikke bruker begrepene individarbeid og systemarbeid, og at PP-tjenestens håndbok (Læringssenteret Faglig enhet, 2001) nettopp sier noe om at de ikke ønsker å trekke noen skillelinjer mellom individ- og systemorienterte arbeidsoppgaver. Det kan være grunn til å stille spørsmål om PPT sine arbeidsoppgaver i barnehagen ville vært lettere å forstå og forholde seg til dersom en kun hadde forholdt seg til lovteksten og kuttet ut begrepene individ- og systemarbeid? Samtidig ville trolig en helhetlig tilnærming kreve at en ser hver barnehage for seg og møter de behov den enkelte barnehage har enten det er på den ene eller den andre måten. Denne tilnærmingen og måten å jobbe på var noe av det den engelske studien til Eloquin (2016) var inne på. Her nevnes nemlig det å jobbe med skolen som en stor organisasjon som avgjørende for å lykkes i kompetanseheving. Samtidig så en viktigheten av å se hver sak for seg og gi den nødvendige støtte som var nødvendig uavhengig om det var rettet mot et enkelt individ eller ikke.

Til tross for stor forvirring og ulike oppfattelser av hva den systemrettede arbeidsprofilen handler om, så er PPT opptatt av at å tenke barn i kontekst er viktig og at de ikke kommer utenom å jobbe med overordnede problemstillinger når de er inne i forhold til en individsak. Dette sier også spesialpedagogene er viktig og avgjørende for å lykkes i arbeidet. Kan dette relateres til det som lovteksten beskriver under § 19d: om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet? (Lov om barnehager, 2005, endret 2016). De sier nemlig noe om at enkelte av barnets behov i mange tilfeller MÅ avhjelpes innenfor det ordinære opplegget, det nytter lite å jobbe med en til en tiltak uten samtidige tiltak innenfor det ordinære opplegget på avdelingen. Mulige utfordringer i forhold til dette arbeidet er trolig en bevisstgjøring i forhold til hvem som har ansvar for hva. PPT skal utrede og ta stilling til om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. I tillegg skal PPT bistå barnehagen i arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Dette kan forstås på ulike måter når det gjelder hvem som skal gjøre hva. PPT nevner at en ikke skal glemme at barnehagen har et ansvar selv for å drive veiledning og kompetanseheving. Det er trolig her PPT og barnehagene har en oppgave foran seg med tanke på å avklare hvem som har ansvar for hva, og hvem som gjør hva? Her er det også utfordringer dersom en må kalle noe for individarbeid og noe for systemarbeid. Det viktigste er vel at PPT oppfyller alle arbeidsoppgaver som lovteksten beskriver, og at en heller er oppmerksom på at arbeidsoppgavene i enkelte saker går over i hverandre og utfyller hverandre. Dette vil trolig også bidra til en mer helhetlig tankegang.

6.2 Et viktig arbeid, hva skal til for å lykkes?

Ifølge dagen lovgivning (Lov om barnehager, 2005, endret 2016) skal PPT **sørge for** at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger der loven krever det, samt **bistå** barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Hvordan dette arbeidet skal gjøres blir det opp til hvert kommune å avgjøre. Likevel kan vi se at utdanningspolitiske dokumenter forventer at PPT er en aktiv instans som har et tett samarbeid med både barnehager og skoler. I Stortingsmelding 23: *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* (Meld. St. 23, 1998) står det at PPT skal være barnehagens primære hjelpeinstans, rådgiver og nettverksbygger. Stortingsmelding 40: *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41, 2009) beskriver at PPT skal være tilgjengelige for de grupper de skal stå til tjeneste for. Det er grunn til å stille spørsmål om PPT lykkes i dette arbeidet.

Både pedagogiske ledere og spesialpedagoger i barnehagene uttrykker et sterkt ønske om tettere samarbeid med PPT. De sier noe om at PPT er en «fjern instans» som er vanskelig å få tak i. Samtidig savner de tettere oppfølging i de saker de er inne og veileder i forhold til. Pedagogiske ledere sier at de synes at PPT sitter for mye på kontoret og mangler kjennskap til barnehagehverdagen. Til tross for god kunnskap om barn og deres behov, mangler de en form for handlingskompetanse som er avgjørende for å få tiltakene til å fungere i praksis. Spesialpedagogene sier at PPT trekker seg ut av saker alt for tidlig. De ser at barnehagen har bruk for tett oppfølging og hjelp i etterkant av veiledning. Dette ser de som mangelfullt hos PPT. Også PPT selv uttrykker et ønske om tettere samarbeid med barnehagene og poengterer akkurat det samme: de ønsker å kunne følge bedre opp i etterkant av veiledning. Enkelte ansatte i barnehagen forteller om et godt og tett samarbeid med PPT hvor de opplever det enkelt å ta kontakt samt få den hjelp de ber om. I disse tilfellene mener de selv at det avgjørende er at de allerede har en relasjon til en saksbehandler i PPT. Dersom de har et ansikt å forholde seg til, og enkelte møtepunkt, blir det lettere å ta kontakt, og ikke minst etterspør mer hjelp i de saker det er nødvendig.

Behovet for et tettere samarbeid uttrykkes altså hos alle tre barnehageaktører. Hva er det da som hindrer dette samarbeidet? Det er ikke mulig å gi et entydig svar på dette. Dette handler mer om overordnet organisering både innad på hvert kontor, i hver kommune samt på politisk nasjonalt nivå. Ut fra tidligere forskning kan vi likevel se at samarbeidet mellom PPT og barnehagene i flere år har blitt pekt på som en stor utfordring. Fylling og Handegård (2009) nevnte begrenset kapasitet og vanskelig tilgjengelighet som årsak til at PPT synes det er vanskelig å lykkes i kompetanse- og organisasjonsutvikling. Haukenes og Moe (2012) beskriver at styrere i barnehagen ikke er fornøyde med samarbeidet med PPT, og at de har liten erfaring med støtte fra PPT til utvikling av personalets kompetanse. Til sist må studien til Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) nevnes. Denne peker nettopp på at PPT mangler handlingskompetanse og bør satse på å utvikle en kompetanse for å være «tettere på» skoler og barnehager, samt utvikle nye måter å samhandle på. Med bakgrunn i disse tidligere studier samt utsagn fra denne studiens deltakere, kan det være grunnlag for å hevde at en evaluering av PP-tjenesten må organisere sitt arbeid i barnehagene på, er nødvendig. Hvordan kan tjenesten ivareta ansvaret om å utarbeide sakkyndige vurderinger samtidig som de skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling på en fullstendig måte som bidrar til positiv utvikling hos både barn og voksne? Dette er trolig en stor og vanskelig oppgave, men et blikk mot hva ulike barnehageaktører uttrykker som sine behov, samt fokus

på mer tid ute i barnehagene vil trolig være en god start. Kanskje en også må være så modig at en vender blikket oppover i systemet og spør myndighetene om PP-tjenesten i det hele tatt skal fungere på samme måte som i dag?

Barnehageaktørene nevner spesialpedagogen som kompetent veileder, både når det gjelder det generelle tilbudet og utfordringer de står i med barn med særlige behov. Kan ansvaret om bistand i forhold til kompetanseheving rettet mot barn med særlige behov muligvis flyttes eller deles med denne yrkesgruppen? I så fall på hvilken måte? Dette vil eventuelt kreve store endringer og utfordrer dagens system, men det er barnets beste samt rett hjelp på rett sted som må være i fokus.

6.3 Systemrettet arbeid: utvikling av inkluderende barnehager?

Det uttrykkes stor enighet blant alle de tre yrkesgrupper om at god kvalitet på det ordinære barnehagetilbudet fører til god barnehagefaglig praksis som gir alle barn et bedre tilbud. PPT og spesialpedagogene hevder at styrking av det som omtales som det generelle tilbudet, vil føre til at færre barn har bruk for spesialpedagogisk hjelp. Dette er det samme som Haug (2011) beskriver i sin diskusjon omkring forholdet mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk. Systemrettet arbeid i form av kompetanseheving blant alle barnehageansatte, kan i denne sammenheng relateres til inkludering på den måten at spesialpedagogisk hjelp kan føre til segregering og at tiltak innenfor det ordinære tilbudet i større grad fører til en inkluderende praksis. Særlig spesialpedagogene er opptatt av faren for at spesialpedagogisk hjelp i noen tilfeller kan føre til en segregerende praksis. Når en person kommer utenfra slik som spesialpedagogene i de fleste tilfeller gjør, kan det være utfordringer med at den spesialpedagogiske hjelpen er for individorientert og dermed virker segregerende for barnet. Det virker likevel som om både spesialpedagogene og de pedagogiske lederne er svært opptatt av en inkluderende praksis og har dette innebygd i sin daglige praksis. Pedagogiske ledere viser gjentatte ganger til at det er tiltak på gruppenivå de er opptatt av, og igjen at det er disse tiltakene de tenker er viktigst og de som fremmer utvikling hos barnet. Videre sier de noe om at de opplever råd og veiledning fra PPT som veldig individorientert og vanskelig å gjennomføre nettopp fordi de må gjøres en til en. De ønsker mer veiledning om tiltak de kan gjøre i en større barnegruppe, altså hvor barnet blir inkludert, og ikke minst tettere oppfølging av hvordan dette skal gjøres.

Ainscow, Booth og Dyson (2006) beskriver et smalt og et bredt perspektiv på inkludering. Det smale inkluderingsbegrepet handler om i hvilken grad barn med spesielle behov blir

inkludert i fellesskapet. Dette synet på inkludering kan relateres til den måten studiens deltakere snakker om tiltak på gruppenivå og det å se barnet i kontekst. Jeg har tidligere beskrevet ulike forståelsesmåter av systemrettet arbeid og at en måte deltakerne forstår dette fenomenet på, nettopp handler om det å se barnet i kontekst. Til tross for stort engasjement og vektlegging av det å se barnet i kontekst og legge til rette for tiltak innenfor det ordinære barnehagetilbudet, forteller altså de pedagogiske lederne i barnehagen at de ikke opplever at PPT gjør dette i stor nok grad. Det er også dette Arnesen og Simonsen (2011) peker på når de i sin studie fremhever spesialpedagogikken som individorientert med et stort ytre press om kartlegging og testing. Det er kanskje likevel grunn til å tro at dette er noe PPT i årene fremover blir bedre på, da med tanke på den nye §19d i barnehageloven hvor PPT skal ta stilling til om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Om dette videre fremmer en inkluderende praksis i barnehagen vil i denne sammenheng være vanskelig å svare på.

Det som derimot ser ut til å fremme inkludering i barnehagen er økt fokus på styrking av kompetansen innenfor det ordinære tilbudet, hvilket også kan forstås som kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det er dette Ainscow, Booth og Dyson (2006) beskriver som det brede inkluderingsperspektiv. Ifølge Arnesen (2012) og Florian (2015) er det også grunn til å tenke seg at det er denne måten å jobbe på som fører til god inkluderende barnehagefaglig praksis. Hva sier så denne studien om dette?

Både ansatte i PPT og i barnehagen nevner ulike prosjekter og kompetansehevende program som nyttige og effektive tiltak. Dette er program rettet mot hele barnehagepersonalet som virker kompetansehevende på den måten at de lettere kan møte de utfordringer de stilles overfor i hverdagen. Disse ulike prosjektene er trolig styrt av kommunen, men her pekes det på viktigheten av at også PPT deltar og eventuelt bidrar med støtte. Ulike lavterskeltilbud som f.eks. konsultasjonsteam nevnes også som bra tilbud når det gjelder kompetanseheving innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Dette er oppgaver som ofte omtales som kompetanse- og organisasjonsutvikling, og/eller som systemrettet arbeid. Ut fra ulike teoretiske perspektiv på inkludering er det altså grunn til å tro at denne måten å jobbe systemrettet, vil føre til en inkluderende praksis i barnehagen. PPT uttrykker også et ønske om vektlegging av slike arbeidsoppgaver, og ser viktigheten av dette uten nødvendigvis selv å se en direkte sammenheng til inkludering. Til tross for interessen og ønske om mer fokus på denne type arbeidsoppgaver, uttrykker ansatt i barnehagen lite kjennskap til at PPT jobber på denne måten. Utover de nevnte prosjekt og lavterskeltilbud, har de erfaringer med at PPT kun

jobber med individualsaker. Hvordan barnehageaktørene skal få til dette, er vanskelig å svare på. Trolig vil det være en god ide å se på dette i felleskap og lage planer ut fra de behov ansatte i barnehagen selv uttrykker ønske om kompetanseheving i forhold til. Det kan også tenkes at det er behov for en avklaring om ansvar og arbeidsoppgaver. PPT sier nemlig noe om at enkelte ting er noe de mener barnehagen selv burde hatt kompetanse på, og at enkelte saker handler om allmenpedagogikk og ikke hører hjemme hos PPT. Selvsagt kan barnehagen selv skaffe seg ny kompetanse i form av kurs o.l., likevel bør vel innholdet i barnehagens §19c om kompetanse- og organisasjonsutvikling, forstås på den måten at PPT skal bistå barnehagen med den kompetanse som trengs? I noen tilfeller vil dette muligvis dreie seg om kompetanse som enkelte mener er grunnleggende i en barnehage, men når de ansatte er ærlige og faktisk søker hjelp, bør vel PPT være rette instans til å gi den nødvendige bistand? Og når vi vet at økt kompetanse innenfor det ordinære tilbudet på mange måter fremmer gode barnehager for alle barn, bør trolig PPT sitt fokus i større grad rettes mot dette området. Kvalitet i barnehagen krever at PPT tar ansvar og utfører sine arbeidsoppgaver innenfor det ordinære barnehagetilbudet.

7. Avslutning

Ved å rette oppmerksomheten mot systemrettet arbeid i PPT, ønsker jeg å problematisere fenomenet slik at PPT, pedagogisk ledere og spesialpedagoger på best mulig måte kan samarbeide om denne typen arbeid på en måte som fører til kvalitativt gode barnehager. Tematikken er svært samfunnsaktuell og blir i økende grad brukt i politiske dokumenter innenfor opplæringssystemet. Det finnes derimot få og noe sprikende definisjoner og beskrivelser av hva som menes med systemrettet arbeid i PPT. Denne studien viser også at PPT, pedagogisk ledere i barnehagen og spesialpedagoger har ulike forståelser av denne type arbeid. Pedagogiske ledere kjenner knapt til denne type arbeid. Spesialpedagogene har en forståelse av at dette handler om kompetanseheving, mens ansatte i PPT beskriver dette som nesten alt og ingenting og uttrykker stor frustrasjon over manglende føringer for denne type arbeid, både fra politisk hold og lokalt.

Funnene i denne studien gir grunnlag for å problematisere skillet mellom individarbeid og systemarbeid, og stille spørsmål ved om PPT fremover i større grad skal konsentrere seg om en

mer helhetlig tankegang hvor målet er å imøtekomme alle de ulike behovene barnehagen uttrykker hjelp til, og at tiltak innenfor det ordinære barnehagetilbudet blir prioritert.

Fokusgruppeintervju som metode gir mulighet for å gå i dybden av et fenomen for å få frem viktige erfaringer og synspunkter som gjenspeiler hverdagen i feltet. I denne studien har jeg intervjuet ulike yrkesgrupper som nødvendigvis skal samarbeide for et kvalitativt godt barnehagetilbud. Analysen viser at de ulike yrkesgrupper ikke har samme forventninger til hverandre. Barnehagen har erfaringer med at PPT knyttes til arbeid med enkeltbarn og kjenner ikke til mulighet for bistand herutover. PPT derimot uttrykker ønske om mer henvendelser utover individsaker. Det de likevel enes om, er ønsket om et tettere samarbeid, og at dette er avgjørende for å lykkes med denne type arbeid. Trolig vil tettere samarbeid føre til bedre informasjon, avklaring av forventninger og ansvarsforhold, samt økt handlingskompetanse i PPT slik at de i større grad blir tilgjengelige og får utrettet de nødvendige oppgaver i barnehagen. Trolig kan det være nødvendig med en mer omfattende prosess hvor hele organiseringen av PPT må ses på og evalueres ut fra dagens behov i barnehagene? Denne studien gir grunnlag for å diskutere PPT sin nåværende form og reise spørsmål ved om dagens modell er hensiktsmessig, og om det er mulighet for å avvikle PPT i sin nåværende form og legge ressursene tettere på barnehagen? Dette er også i tråd med den nylig utkommet rapport fra Thomas Nordahl og hans ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Der pekes på at det spesialpedagogiske system i dag fungerer ekskluderende og at er behov for omfattende endringer i dagens støttesystem, hvor blant annet ressurser fra PPT foreslås flyttet tettere på den daglige praksis i barnehager og skoler (Nordahl & mfl., 2018).

Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Albertsen, K., Kjær, B., Limborg, H. J., & Fournaise, M. (2015). Inklusion i daginstitutioner. *Aarhus Univeritet*.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkluderings : perspektiver i barnehagefaglige praksiser : en innledning (pp. 13-33). Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? ; refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 115-128.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Befring, E., & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Tveit, A. D. (2011). En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. *Kristiansand: Unisersitetet i Agder*.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2013). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*. lovdata.no: Barne- og likestillingsdepartementet Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-61>.
- Draugsvoll, K. I. (2016). Inkluderings og medverknad. *Spesialpedagogikk*(Årg. 2016, nr. 4.), 18-22.
- Dybdal, L. A., & Skårbrevik, K. J. (2014). Tidsbruk i PP-tenesta. *Spesialpedagogikk*(Årg, 2014, nr. 8.), 16-25.
- Eloquin, X. (2016). Systems-Psychodynamics in Schools: A Framework for EPs Undertaking Organisational Consultancy. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 163-179.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. doi:10.1080/08856257.2014.933551
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can It Help Reduce Educational Inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Folkeskoleloven. (2012). *lov om endring af lov om folkeskolen*. retsinformasjon.dk: Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611>.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gulbrandsen, L. M. (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling : [innføring i psykologiske perspektiver]* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, C., & Quvang, C. (2015). Tværfaglighed, PPR og understøttelse af inkluderende teamsamarbejde. *University College Syddanmark*.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Haukenes, M. B., & Moen, A. (2012). Systemrettet arbeid med barnet i sentrum. *Oslo: Universitetet i Oslo*.
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova, kommentarutgave* (2. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hesselberg, F., & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid* (1. utg Ed.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? : kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* NF-rapport (Nordlandsforskning : online), Vol. nr. 2/2013.
- Jenssen, E., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring : politisk dragkamp om pedagogisk praksis.

- Johannessen, E. (1984). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste - førstelinjetjeneste med utvidet ansvarsområde : en innføring i pedagogisk-psykologisk tjeneste og en undersøkelse om dens arbeid med førskolebarn i Oslo*. Oslo: Barnevernsakademiet, Pedagogisk høgskole.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjærås, T. (2016). Systemrettet arbeid - et begrep til besvær : begrepsbruk i PP-tjenesten: Høgskolen i Lillehammer.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/>
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø., & Wendelborg, C. (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge : kommunestørrelse relatert til organisering av, samarbeid mellom og effektiviteten i hjelpeapparatet* (Vol. 2003:2). Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lov om barnehager. (2005, endret 2016). *Kap. V A, Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m. (§§ 19a - 19h)* lovdata.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64.>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (1998, endret i 2016). *Kapittel 5. Spesialundervisning § 5-6*. lovdata.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6.
- Læringscenteret Faglig enhet, P. P. t. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten, Læringscenteret.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods, 2*, 214-253.
- Meld. St. 18. (2011). *Læring og fellesskap*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=stortingsmelding%2018%20%C3%A6ring%20og%20fellesskap.>
- Meld. St. 19. (2016). *Tid for lek og læring*. regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?q=stortingsmelding%2019.>
- Meld. St. 23. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/?q=stortingsmelding%2023%20om%20oppl%C3%A6ring%20for%20barn.>
- Meld. St. 30. (2004). *Kultur og læring*. regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?q=STORTINGSMELDING%2030%20KULTUR%20OG%20L%C3%86RING.>
- Meld. St. 41. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?q=stortingsmelding%2041.>
- Meld. St. 98. (1977). *Om spesialundervisning*. Stortinget.no: Kirke og undervisningsdepartementet Retrieved from <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1976-77&paid=3&wid=f&psid=DIVL461.>

- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. NESHPublikasjon. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., & mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec2?q=rett%20til%20l%C3%A6ring#match_0.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/sec3?q=Nou%202010#match_0.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Prop. 103 L. (2016). *Endringer i barnehageloven og opplæringslova*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-103-l-20152016/id2483304/?q=Prop.%20103%20L>.
- Sagstuen, I. (2016). Den daglige utfordringen: "En barnehage for alle". *Spesialpedagogikk*(Årg. 2016, nr. 4.), s. 25-31.
- Silverman, D. (2011). "What is Qualitative Research?" i D. Silverman. *Interpreting qualitative data* London: Sage
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2004). Pedagogisk-psykologisk arbeid med funksjonshemmede barn i skolen. *Skolepsykologi*(Årg. 39, nr 5), 3-20 : port.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: udir.no.
- Veilederen Spesialpedagogisk hjelp. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. udir.no: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Barnehageaktørenes erfaringer og synspunkter knyttet til systemarbeid i barnehagen»

Mitt navn er Silje Horpestad Hansen, jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og er nå i gang med min masteroppgave. Min studie vil omhandle systemarbeid i barnehagen, og jeg skal undersøke hva ulike barnehageaktører mener om dette temaet. Bakgrunnen for studien er den nye lovendringen fra 1.8.2016, hvor retten til spesialpedagogisk hjelp ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven. Dette har bl.a. medført en del endringer og nye krav i forhold til hvordan PPT skal jobbe med systemarbeid i barnehagene. Formålet med studien er i hovedsak å få innsikt i hvordan PPT jobber, men også å prøve å finne ut om det er enighet i hva begrepet systemarbeid handler om. Er dette tydelig definert? Finnes felles rutiner/standarder for denne type arbeid osv.? Min problemstilling lyder derfor som følger: **Systemrettet arbeid fra PPT: Hva legger ansatte i PPT og barnehagen i «systemrettet arbeid» og hvilke erfaringer og synspunkter har de om slikt arbeid?**

Du som arbeidstaker i (*navn på kommune*) kommune, blir med dette spurt om å være med i denne studien. Jeg har tidligere vært i kontakt med din øverste leder (*navn på barnehagesjef*) som er positiv til dette. Heretter har jeg også vært i kontakt med din nærmeste leder (*sjef for kontoret*) som også er positiv. Jeg håper derfor du også synes dette høres spennende ut og sier deg villig til delta, hvilket vil være til glede og stor hjelp for meg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å være deltaker i et gruppeintervju på ca. en times varighet i løpet av våren 2017. Gruppen som intervjues vil være på 4-6 personer fra din egen arbeidsplass. Jeg skal gjennomføre gruppeintervju av tre ulike barnehageaktører: PPT ansatte, pedagogisk ledere og spesialpedagoger fra spes.ped.team, men eget intervju for hver aktør. Det vil si at du er i en gruppe sammen med andre personer fra din arbeidsplass med samme stilling som deg selv. Spørsmålene vil handle om hva du/dere mener om systemrettet arbeid i barnehagen. Hva legger dere i dette begrepet? Er dette viktig? Hvilke erfaringer har dere med denne type arbeid, samt hvordan ser dere for dere dette arbeidet fremover? Jeg vil også stille en del spørsmål omkring erfaringer og synspunkter om PPT sitt arbeid med systemarbeid, da mest i forhold til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp? Hva fungerer bra? Forventninger? Noe som ikke fungerer? Osv. Jeg har ikke til hensikt å få vite noe om enkeltsaker hvor enkeltbarn blir nevnt, dette kommer jeg også til å tydeliggjøre før selv intervjuet.

Jeg vil benytte lydopptak ved intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

I utgangspunktet vil jeg ikke innhente annen personopplysning enn yrke og arbeidserfaring fra deg. Men siden jeg også benytter lydopptak bli dette regnet som personopplysninger. Alle personopplysninger vil selvfølgelig bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg som vil ha tilgang til lydopptaket fra intervjuet. Dette lagres på privat datamaskin med passord som igjen låses inn på eget kontor. I selve oppgaven vil ikke du som deltaker kunne bli gjenkjent på noen måte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018. Da vil alle lydopptak og eventuelle notater bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger fra deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf. 92449149 eller via mail S.HorpestadHansen@stud.uis.no Du kan også kontakt min veileder ved Uis Anne Nevøy på tlf. 51833447 eller via mail anne.nevøy@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Jeg vil benytte meg av semi-strukturert gruppe-intervju hvor gruppen settes sammen av 3-6 personer fra samme type stilling. Jeg vil ha intervju med PPT ansatte, pedagogisk ledere og spesialpedagoger i spes.ped team. Spørsmålene som stilles vil være litt ulike for de 3 yrkesgrupper, men pedagogisk ledere og spesialpedagoger vil bli spurt om de samme spørsmål. Derfor har jeg valgt å dele denne intervjuguiden i to.

Jeg er opptatt av å stille mest mulig åpne spørsmål. Underspørsmålene må derfor vurderes under selve intervjuet i forhold til hvordan de formuleres. De er mer ment som huskeliste for meg i forhold til hva jeg ønsker å få svar på. Videre vil det selvfølgelig være viktig med god struktur i forhold til hvem som snakker slik at alle opplever å få komme med sine synspunkter.

Innledning:

- Takke for deltakelse.
- Lovere ut infoskriv og få underskrift.
- Presentere meg selv og kort om studien (husk å få frem at jeg ønsker å finne svar på noe som jeg ikke vet).
- Praktisk informasjon.

Spørsmål til PPT ansatte:

1. Vi tar en runde rundt bordet hvor alle fritt får si noen ord om hvilke erfaringer de har med arbeid i barnehager.
2. I august 2016 ble den spesialpedagogiske hjelpen til barnehagebarn flyttet til barnehageloven med en del utvidelser i forhold til PPT sitt mandat. I tillegg til individarbeid skal PPT nå: «bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge hele barnehagetilbudet for barn med særlige behov». Hva tenker dere om dette?
 - Er dette noe dere har diskutert på deres kontor? Sammen med barnehagene?
 - Har denne lovendring ført til endringer i måten å jobbe på i barnehagene? Evt. hvordan, og hva tenker dere om disse endringene?
 - Har dere rutiner/standarder for hvordan dere utfører kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagen ?
 - Hvordan organiserer dere denne type arbeid på deres kontor? Eks?
3. Har dere synspunkter på hvilken kompetanse det er viktig å ha i PPT for å kunne bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov?

- Dersom dere savner en type kompetanse, har dere mulighet for å tilegne dere dette?
4. Loven sier at dere skal bistå barnehagene, men opplever dere at barnehagen etterspør denne type hjelp/veiledning?
- Opplever dere at barnehagene benytter seg av den hjelp og veiledning dere gir?
 - Evt. hva skal til for at de evt. i større grad skal benytte seg av den hjelp/veiledning dere gir på systemrettet arbeid?
 - Hvordan opplever dere at barnehagene prioritere systemarbeid i forhold til individarbeid?
5. I den nye barnehageloven står det også at PPT skal vurdere om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Hvilke synspunkt har dere om dette?
- I hvilken grad har dere mulighet for å få kjennskap til barnehagetilbudet i den enkelte barnehage? Evt. hvordan?
 - Hvordan ser dere på denne typen arbeidsoppgave? Noen utfordringer?
 - Tenker dere at dere har god nok kunnskap og kjennskap til den enkelte barnehage til å kunne vurdere det ordinære barnehagetilbudet?
 - Hvis nei, hvordan ser dere for dere at dette kan oppnås?
6. Vi har snakket om systemarbeid som kompetanse og organisasjonsutvikling. Er det andre arbeidsoppgaver dere tenker inngår i systemarbeid? Utfordringer?
- Ulike teorier vektlegger interaksjonene mellom de ulike systemer som barnet inngår i som viktig for et helhetlig tilbud. Hva tenker dere om dette? Inngår dette i systemarbeid?
 - Er det forskjell på systemrettet arbeid generelt i barnehagen og systemrettet arbeid i forhold til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?
7. Hvilke erfaringer har dere med PPT sin involvering i systemrettet arbeid i barnehagene?
- Utfordringer?
 - Positive erfaringer?
 - Har dette endret seg i løpet av de siste åra?
8. Hva tenker dere om betydningen av systemrettet arbeid i barnehagen?
- Kan systemarbeid ha betydning for enkeltbarn?
9. Som jeg sa innledningsvis så kan systemarbeid ses i sammenheng med å ivareta alle barn, altså inkludering. Har dere synspunkter på det?
10. Hvordan ser dere for dere at PPT kan jobbe med dette fremover?

Spørsmål til pedagogisk ledere og spesialpedagoger:

1. Vi tar en runde rundt bordet hvor alle fritt får si noen ord om hvilke erfaringer de har omkring samarbeid med PPT.
2. I august 2016 ble den spesialpedagogiske hjelpen til barnehagebarn flyttet til barnehageloven med en del utvidelser i forhold til PPT sitt mandat. I tillegg til individarbeid skal PPT nå: «bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov». Hva tenker dere dette handler om?
 - Hva er deres rolle i dette arbeidet?
 - Hvilke erfaringer har dere med at PPT tilbyr denne type kompetanse?
 - Har dere bruk for kompetanse og organisasjonsutvikling?
 - På hvilken måte benytter dere den hjelp og veiledning som PPT gir i forhold til dette i hverdagen?
 - Eksempler på veiledning fra PPT på dette området?
 - Har dere merket endringer i måten PPT jobber på etter denne lovendring?
3. I den nye barnehageloven står det også at PPT skal vurdere om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet? Har dere erfaringer med dette?
 - På hvilken måte har PPT mulighet for å få kjennskap til det ordinære barnehagetilbudet i den enkelte barnehage?
 - Tenker dere at PPT i dag har god nok kunnskap og kjennskap til den enkelte barnehage til å kunne vurdere det ordinære barnehagetilbudet?
4. Vi har snakket om systemarbeid som kompetanse og organisasjonsutvikling. Er det andre arbeidsoppgaver dere tenker inngår i systemarbeid? Utfordringer?
 - Ulike teorier vektlegger interaksjonene mellom de ulike systemer som barnet inngår i som viktig for et helhetlig tilbud, altså tverrfaglig samarbeid. Hva tenker dere om dette? Inngår dette i systemarbeid?
 - Er det forskjell på systemrettet arbeid generelt i barnehagen og systemrettet arbeid i forhold til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?
5. Hvilke erfaringer har dere med PPT sin involvering i denne typen arbeid i barnehagen?
 - Utfordringer?
 - Positive erfaringer?
 - Har dette endret seg de siste åra?
6. Benytter dere PPT som veiledere i forhold til dette arbeidet?
 - Hvilke erfaringer har dere med denne veiledning?
 - Hvordan blir denne veiledning gitt?

7. Ut fra hvordan dere forstår systemrettet arbeid, og ut fra det vi til nå ha snakket om:
Hvordan ser dere for dere at PPT på best mulig måte kan utføre slikt arbeid i barnehagene?
 - Er det en spesiell type kompetanse som trengs for å utføre denne type arbeid?
 - Opplever dere at PPT ansatte har denne kompetanse i dag?
8. Hva tenker dere om betydningen av systemrettet arbeid i barnehagen?
 - Kan systemarbeid ha betydning for enkeltbarn?
9. Som jeg sa innledningsvis så kan systemarbeid ses i sammenheng med å ivareta alle barn, altså inkludering. Har dere synspunkter på det?

Avslutning:

10. Er det noe jeg ikke har spurt om, som dere likevel mener er viktig å si noe om i denne sammenheng?

Stikkord til intervju med PPT.

1. Erfaringer med samarbeid med barnehager.
2. Hva handler «kompetanse og organisasjonsutvikling» om?
3. Etterspør barnehagene denne type hjelp?
4. Synspunkter knyttet til at PPT skal vurdere om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet.
5. Annet som kan være systemarbeid?
6. Erfaringer fra systemarbeid i barnehager.
7. Betydningen av systemarbeid i barnehager.
8. Synspunkter ift. om systemarbeid kan knyttes til inkludering.
9. Hvordan kan PPT jobbe fremover?

Stikkord til intervju med spesialpedagoger.

1. Erfaringer med samarbeid med PPT.
2. Hva handler «kompetanse og organisasjonsutvikling» om?
3. Synspunkter knyttet til at PPT skal vurdere om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet.
4. Annet som kan være systemarbeid?
5. Erfaringer med PPT sin involvering i systemarbeid i barnehager.
6. Betydningen av systemarbeid i barnehager.
7. Synspunkter ift. om systemarbeid kan knyttes til inkludering.
8. Hvordan kan PPT jobbe fremover?

Stikkord til intervju med pedagogisk ledere.

1. Erfaringer med samarbeid med PPT.
2. Hva handler «kompetanse og organisasjonsutvikling» om?
3. Synspunkter knyttet til at PPT skal vurdere om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet.
4. Annet som kan være systemarbeid?
5. Erfaringer med PPT sin involvering i systemarbeid i barnehager.
6. Betydningen av systemarbeid i barnehager.
7. Synspunkter ift. om systemarbeid kan knyttes til inkludering.
8. Hvordan kan PPT jobbe fremover?



Anne Nevøy
 Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.02.2017

Vår ref: 52226 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52226	<i>Barnehageaktørens erfaringer og synspunkter knyttet til systemrettet arbeid i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Nevøy</i>
<i>Student</i>	<i>Silje Horpestad Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller 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, 01.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52226

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi gjør imidlertid oppmerksom på at setningen "Da vil alle lydopptak og eventuelle notater bli slettet" kan omskrives noe, dersom du ønsker å ha mulighet til å bevare skriftlig materiale i anonymisert form etter prosjektslutt. I så fall kan du i stedet skrive at "Da vil alle lydopptak bli slettet og eventuelle notater anonymiseres".

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (andre ansatte i PPT). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Vi minner om at utvalget ikke kan omtale barn i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten.

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

Forventet prosjektslutt er 01.05.2018. 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 som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak