



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, Spesialpedagogikk.	Høstsemesteret, 2018 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Line Vatland (signatur forfatter)
Veileder: Marianne Sandvik Tveitnes	
Tittel på masteroppgaven: Pedagogisk psykologisk tjenestes bistand med kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagen; En casestudie. Engelsk tittel: Educational and psychological counselling services assistance with competence and organizational development in kindergarten; A case study.	
Emneord: PPT, PP-tjenesten, Pedagogisk psykologisk tjeneste, barnehage, systemrettet arbeid, systemarbeid, kompetanse og organisasjonsutvikling, særlige behov	Antall ord: 21774 + vedlegg/annet: 28121 Åkrehamn 01.12.2018

Forord

Jeg ble tidlig i min yrkeskarriere som barnehagelærer utfordret i å tilrettelegge et barnehagetilbud for alle barn uansett forutsetninger og behov. Jeg savnet i tiden som barnehagelærer bistand fra PPT i saker som var utfordrende og følte ofte at jeg ble stående alene i dette arbeidet. Høsten 2015 startet jeg på master i utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk på deltid. Hensikten med masterutdanningen var at jeg skulle opparbeide meg kunnskap på innovasjonsarbeid og inkludering slik at jeg i fremtiden kunne jobbe med å bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. To år etter ble jeg ansatt i PPT som PP-rådgiver for barn i aldersgruppen 0-6 år. En av mine hovedmålsetninger med min jobb i PPT var å bruke tid på barnehager som hadde behov for bistand fra PPT. Jeg har vært heldig som er ansatt i en kommune som virkelig ser viktigheten av kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagene, noe som har gjort at det er mulighet og kapasitet ut over PPTs sakkyndighetsmandat til å bistå barnehagene med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven var det helt naturlig for meg å fordype meg innenfor dette temaet.

Det har vært tidkrevende å utfordrende å få til balansen mellom studier, jobb og familieliv. Nå som jeg er ved veis ende etter 3,5 år med studier ser jeg tilbake med stolthet på at jeg har klart å fullføre masterutdanningen et halvt år før planen til tross for noen humper på veien. Det at jeg valgte å studere på deltid har gjort at jeg har fått dvelle med teori kombinert med jobben ute i barnehagefeltet. Jeg har opplevd en personlig og faglig vekst som jeg kommer til å få nytte av i mitt arbeid i PPT i åren fremover. Jeg gleder meg til å fortsette på arbeidet med å fremme barnehager med kvalitet slik at alle barn uansett forutsetninger og behov får oppleve seg som likeverdige deltakere i barnehagehverdagen.

Jeg vil takke alle informantene som tok seg tid til å delta i masterstudien. Det er en travel hverdag både i PPT og barnehage. Jeg er utrolig takknemlig for at dere tok dere tid til å dele deres opplevelser og erfaringer rundt temaet. Håper at masteroppgaven kan være nyttig for dere i det videre arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagene. Jeg vil takke min veileder Marianne Sandvik Tveitnes ved IGIS (Institutt for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk) som har støttet meg i hele prosessen med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg er utrolig takknemlig for ditt engasjement, dine råd og veiledninger.

Jeg vil til slutt takke familie og venner. Hadde det ikke vært for dere så vet jeg ikke om jeg hadde klart å komme i mål. En spesiell takk går til min mann Svenn-Børge som hele veien har støttet meg, motivert meg og tatt seg av ungene slik at jeg har fått skrevet i en allerede hektisk hverdag. Jeg vil takke ungene mine Sander, Mathea og Sivert som har godtatt at mamma må sitte og skrive når de egentlig ville ha min fulle oppmerksomhet. Jeg ser nå frem til å tilbringe jul og nyttår med fullt fokus på familie og venner.

Sammendrag

Barns juridiske rett til spesialpedagogisk hjelp ble i august 2016 flyttet fra Opplæringsloven (1998) til Lov om barnehager. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) fikk samtidig et utvidet mandat, ettersom de nå også skulle bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Undersøkelser utført av Cameron, Kovac og Tveit (2011) viser til at definisjonen av systemarbeid og forståelsen av PPTs bistand i systemarbeid ikke er tilstrekkelig nok klarlagt. Undersøkelsen viser også at alt for mange individsaker hindrer prioriteringen av systemsaker (Cameron et al., 2011).

Lov om barnehager §19c, *andre ledd* sier at: «Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Barnehageloven, 2005).

Denne masterstudien er en casestudie som undersøker hvordan et PP-kontor og en barnehage forstår mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* og hvordan de opplever mandatet i praksis. Problemstillingen for masterstudien er: Hvordan forstår ansatte i PPT og barnehage mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* som sier at PPT skal bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov? Og hvordan opplever de at mandatet gjennomføres i praksis?

Studien har et kvalitativt forskningsdesign og fokusgruppeintervju er blitt brukt som metode. Det er gjennomført to fokusgruppeintervju. Ett intervju med PP-rådgivere på ett PP-kontor og ett intervju med ledergruppen i en barnehage. Barnehagen hadde tilhørighet i samme kommune som PP-kontoret. Hensikten med studien var å undersøke hvordan mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* ble forstått. Samtidig ønsket jeg å undersøke hvordan PP-rådgiverne og ledergruppen i barnehagen opplevde PPTs bistand i praksis. Ved å belyse PP-rådgivernes og barnehageledelsens forståelse og erfaring med systemarbeid og sammenlikne deres opplevelser av mandatet kan denne masteroppgaven være med på å bidra til felles refleksjon for hva det innebærer at PPT nå skal bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling.

Studiens resultater peker på at det er uklarheter i hva mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* innebærer. Det er gjort organisatoriske endringer ved at det er opprettet faste kontaktpunkter mellom PPT og barnehage. Det er imidlertid usikkert om disse kontaktpunktene blir brukt til å bistå barnehagene med kompetanse og organisasjonsutvikling. Det kommer også frem at barnehagen ønsker hyppigere kontakt enn hva det er per i dag, noe som også PPT i utgangspunktet ønsker. Kapasitetsutfordringer i PPT blir pekt på som barriere for å kunne bistå barnehager i kompetanse og organisasjonsutviklingen i den grad som er ønsket.

Innhold

1.0 Innledning	9
1.1 Introduksjon av tema og studiens relevans	9
1.2 Oppgavens formål	10
1.3 Problemstilling	10
1.4 Avgrensning	10
1.5 Begrepsavklaring	11
1.5.1 Individrettet arbeid	11
1.5.2 Systemrettet arbeid	12
1.6 Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT)	13
1.6.2 Individrettet-, systemrettet arbeid eller begge deler?	15
1.6.3 PP-rådgiveren	15
1.7 Barnehage	16
1.7.1 Barnehagens historie og forholdet mellom barnehage og PPT	16
1.7.2 Barnehagelæreren	17
1.8 Tidligere forskning	18
1.8.2 Systematisk litteraturgjennomgang	18
1.8.3 Analyse av tidligere forskning	19
1.8.3.2 Definisjon av systemarbeid	20
1.8.3.3 Kompetanse	20
1.8.3.4 Gjennomføring i praksis	20
1.8.3.5 Den tidligere forskningens betydning for denne masterstudien	21
1.9 Oppgavens oppbygging	21
2.0 Teori	22
2.1 Systemteori – Et utviklingsøkologisk perspektiv	22
2.2.1 Relasjonskvalitet	23
2.2.2 Felles forståelse	23
2.2.2.1 Nettverk og tolkningsfellesskap	24
2.3 Institusjonell teori	25
2.3.1 Ny institusjonell teori	26
2.3.1.1 Formell struktur og myter	26
2.3.1.2 "Organisatoriske felt"	27
2.3.1.3 Isomorfisme	28
2.4.3 Skandinavisk institusjonell teori	28
2.4.3.1 Reformen	29
2.4.3.2 Oversettelse	29

2.4 Oppsummering av teoretisk ramme for masterstudien	29
3.0 Metode	31
3.1 Vitenskapsteoretisk førforståelse	31
3.2 Valg av metode og metodiske overveielser	31
3.3 Fokusgruppeintervju	31
3.4 Utvalg	32
3.5 Intervjuguide	33
3.6 Innsamling av data	33
3.6.1 Moderatorrollen	33
3.6.2 Prøveintervju	34
3.7 Forskningsetiske vurderinger	34
3.7.1 Validitet og reliabilitet	35
3.7.1.1 Validitet	35
3.7.1.2 Reliabilitet	36
3.7.2 Etsiske refleksjoner	36
4.0 Analyseprosess og resultater	38
4.1 Analyseprosess	38
4.1.1 Forforståelse	38
4.1.2 Analyseprosessen – Trinn for trinn	39
4.2 Resultat og tolkning	42
4.2.1 Organisering av PPT	43
4.2.1.1 Organisatoriske endringer og samarbeid	43
4.2.1.2 Kapasitet	46
4.2.2 Målet med §19c	48
4.2.2.1 Bistå barnehagene – Hva betyr det?	49
4.2.2.2 Barn med “særlige behov” – Hvem er de?	50
4.2.3 Kompetanse	54
4.2.3.1 Nødvendig kompetanse for å gjennomføre <i>Barnehagelovens §19c, andre ledd</i>	54
4.2.3.2 Opplevd kompetanse i PPT	56
4.2.4 Gjennomføring av <i>Barnehagelovens §19c, andre ledd</i> i praksis	57
4.2.4.1 Individretta, systemrettet eller begge deler?	58
4.3 Oppsummering av resultatene	61
5.0 Diskusjon	64
5.1 Utvikling av felles forståelse gjennom lærende nettverk/ tolkningsfellesskap	64
5.2 Tilgjengelighet – En avgjørende faktor for etablering av tillit.	67
5.3 Barrierer for å drive systemrettet arbeid i praksis	68

6.1 Oppsummering	71
6.2 Konklusjon	71
6.3 Refleksjon	72
7.0 Referanser	73

Liste over figurer

Figur 1 - Oversikt over noder	40
Figur 2- Oversikt over undernoder	40
Figur 3- Oversikt over undernoder delt inn i nye undernoder	41
Figur 4 – Totaloversikt over informantenes innspill i fokusgruppeintervjuene	42
Figur 5- Oversikt over innspill per informant	43
Figur 6- Oversikt over organisatoriske endringer	43
Figur 7- Oversikt over hvem informantene tenker "barn med særlige behov" er	51
Figur 8- PPT: Barn med "særlige behov" i §19c	52
Figur 9- Barnehage - Barn med "særlige behov" i §19c	52
Figur 10- Oversikt over nødvendig kompetanse	54
Figur 11 - Nødvendig kompetanse fremstilt i sektordiagram	56

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 – Søk i databaser	
Vedlegg 2 – Systematisk litteraturgjennomgang	
Vedlegg 3 – Analyse av litteratur	
Vedlegg 4 – Forespørsel om deltakelse	
Vedlegg 5 – Intervjuguide PPT	
Vedlegg 6 – Intervjuguide barnehage	
Vedlegg 7 – Tilbakemelding fra NSD	
Vedlegg 8 – Informasjonsskriv om masterstudien	
Vedlegg 9 – Informert samtykke	
Vedlegg 10 – Oversikt over antall innspill i fokusgruppeintervjuene	
Vedlegg 11 – Oversikt over hvem informantene tenker «barn med særlige behov» er	

1.0 Innledning

Tema for denne masterstudien er mandatet i *Barnehagelovens* §19c, *andreledd* som sier at Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter forkortet til PPT) skal bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for barn med særlige behov.

Oppgaven er en kvalitativ casestudie som undersøker hvordan et PP-kontor og en barnehage i samme kommune forstår og gjennomfører mandatet. PPTs mandat om å bistå barnehager og skoler med kompetanse og organisasjonsutvikling blir ofte omtalt som det systemrettede arbeidet (Nordahl mfl., 2018, s.170).

1.1 Introduksjon av tema og studiens relevans

PPT er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste med arbeidsoppgaver knyttet både til barnehage og skole (Fylling og Handegård, 2009). Formålet med PPTs arbeid er å sikre at alle barn som har behov for særskilt tilrettelegging i forbindelse med utdanning får et «inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.1). Retten til spesialpedagogisk hjelp er beskrevet i Lov om barnehager §19, og PPT har ifølge §19c to mandat. I §19c første ledd står det at PPT skal bistå kommunen i å vurdere om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp gjennom utredning og sakkyndig vurdering og i paragrafens andre ledd står det at PPT skal bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005). Mandatet om det systemrettede arbeidet i barnehagen er som nevnt innledningsvis temaet for denne masterstudien.

«Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (§19c, andre ledd, Barnehageloven 2005).

Stortingsmelding 23 formulerte omfattende forventninger til PPT når det gjaldt å bistå personalet i barnehager og skoler med systemrettet arbeid der hensikten var å øke kvaliteten på læringsmiljøet for å kunne tilrettelegge tilbudet for alle barn uansett forutsetninger og behov (Meld.st. 23, 1997-1998). Selv om det fra statlig hold er formulert omfattende forventninger til PPT (Meld.st. 23, 1997-1998) mener Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) at ikke alle forventninger til PPT er innfridd i like stor grad. Mjøs og Moen (2018) sier dette spesielt gjelder mandatet om å bistå barnehager og skoler med kompetanse og organisasjonsutvikling. Undersøkelser gjort av Cameron, Kovac og Tveit (2011) viste at

definisjonen av systemarbeid og forståelsen av PPTs bistand i systemarbeid ikke var tilstrekkelig klarlagt. Det kan tenkes at uklarhet i hva systemarbeid innebærer og forståelsen av hvordan bistanden skal foregå kan være medvirkende årsaker til hvorfor Mjøs og Moen (2018) mener at forventningene om å bistå i systemarbeid ikke er tilstrekkelig innfridd. Undersøkelsene til Cameron et al. (2011) viste også at alt for mange individsaker hindret prioriteringen av systemsaker. Det kan tenkes at den individfokuserte orienteringen er en konsekvens av at definisjonen av systemarbeid og forståelsen av PPTs bistand ikke er tilstrekkelig klarlagt.

1.2 Oppgavens formål

Som nevnt innledningsvis er denne masterstudien en kvalitativ casestudie av et PP-kontor og en barnehage i samme kommune. Gjennom fokusgruppeintervju ønsket jeg å undersøke hvordan PP-rådgiverne på et PP-kontor og ledergruppen i en barnehage forstod PPTs mandat om å bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Samtidig ønsket jeg å undersøke hvordan PP-rådgiverne og ledergruppen i barnehagen opplevde PPTs bistand i praksis. Ved å belyse PP-rådgivernes og barnehageledelsens forståelse og erfaring med systemarbeid og sammenlikne deres opplevelser av mandatet kan denne masteroppgaven være på å bidra til felles refleksjon for hva mandatet i §19c, *andre ledd* innebærer.

1.3 Problemstilling

Hvordan forstår ansatte i PPT og barnehage mandatet i *Barnehageloven §19c, andre ledd* som sier at PPT skal bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov? Og hvordan opplever de at mandatet gjennomføres i praksis?

1.4 Avgrensning

«Kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved intensive og dyptgående analyser som gir mulighet for detaljert utforskning av sosiale prosesser» (Mason, 2002, s.134-136 i Thagaard, 2013, s.65). Ettersom analysene i kvalitative studier er tidkrevende og ressurskrevende bør ikke antall deltakere i et utvalg være større enn at det er mulighet for å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013, s.65). Ettersom denne masterstudien er en kvalitativ

studie valgte jeg å avgrense utvalget til å gjelde et PP-kontor og en barnehage for å sikre at det var tid og ressurser til å gjennomføre en kvalitetsmessig dyptgående analyse og tolkning av dataene som ble hentet inn. Konsekvensen av å avgrense studien til å gjelde ett PP-kontor og en barnehage er at funnene i denne studien ikke kan generaliseres. Funnene kan allikevel være med å skape diskusjon rundt hvorfor mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* ikke oppleves å være tilstrekkelig innfridd.

Det er flere metoder som kunne vært aktuelle for innhenting av data. Man kunne brukt en kvantitativ spørreundersøkelse eller kvalitativt intervju. Ettersom denne masterstudien har en fenomenologisk tilnærming der man søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s.40) valgte jeg metoden fokusgruppeintervju. Gjennom fokusgruppeintervju kommer det frem mer informasjon/rikere data enn om man bruker enkeltstående intervjuer (Halvorsen, 2008).

Flere forskere påpeker at det finnes lite forskning knyttet til PPTs arbeid inn mot barnehager (Hopperstad mfl., 2005; Hellem & Kjørholdt, 2005; Wendelborg, 2006; Sjøvik, 2007 i Cameron et al., 2011). Tidligere undersøkelsene har i hovedsak vært rettet mot skolen eller skole og barnehage under ett (Cameron et al., 2011). Ertesvåg og Roland (2013) påpeker at alle organisasjoner i en endring har sterke likhetstrekk og at det derfor er grunn til å tro at man kan trekke liknende erfaringer ned til barnehagen. På grunn av at det er lite forskning knyttet til PPTs arbeid inn mot barnehager har jeg med bakgrunn i Ertesvåg og Rolands (2013) argumentasjon valgt å inkludere teori basert på skole i denne masterstudien.

1.5 Begrepsavklaring

1.5.1 Individrettet arbeid

Barnehagelovens §19a sier at barn under opplæringspliktig alder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, har individuell rett til slik hjelp. Kommunen er pliktet til å oppfylle barnets individuelle rett til spesialpedagogisk hjelp (*Barnehageloven 2005*). PPT har gjennom *Barnehagelovens §19c, første ledd* et mandat om å vurdere et barns behov for spesialpedagogisk hjelp og utarbeide en sakkyndig vurdering.

Veilederen for spesialpedagogisk hjelp (2017) forklarer «*særlige behov*» med at barnet må ha behov for mer støtte og hjelp til utvikling og læring, enn hva andre barn på samme alder har behov for (Veileder for spesialpedagogisk hjelp 2017, s.4). Individbasert arbeid i PP-

tjenesten handler om å bistå kommunen å vurdere om et barn har særskilte behov for spesialpedagogisk hjelp. Dette skjer ved at PPT utfører en sakkyndig vurdering der barnets utvikling, læring, evner og forutsetninger blir vurdert. Formålet med hjelpen er at barnet gjennom spesialpedagogisk hjelp skal få tidlig støtte og hjelp til utvikling og læring, samt å være rustet til å starte på skolen (Veileder for spesialpedagogisk hjelp, 2017, s.4). PP-tjenestens utarbeiding av sakkyndig vurdering der loven krever det er ofte omtalt som det individrettede arbeidet (Nordahl mfl., 2018, s.170). Individrettet arbeid i denne masterstudien forstås som den utredningen og den sakkyndighetsarbeidet PPT gjør for å vurdere et barns rett til spesialpedagogisk hjelp. Videre i oppgaven brukes termen «*individarbeid*» om mandatet som ligger i *Barnehagelovens §19c, første ledd*.

1.5.2 Systemrettet arbeid

Arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling er omtalt i *Barnehagelovens §19c, andre ledd*. Mandatet PP-tjenesten har å bistå barnehager og skoler med kompetanse og organisasjonsutvikling blir ofte omtalt som det systemrettede arbeidet (Nordahl mfl 2018, s.170). Systemrettet arbeid er et komplekst og sammensatt begrep. Forskning viser at begrepet oppfattes nok så ulikt (Fylling og Handegård, 2009). Hovedtanken med systemarbeid er at man prøver å forbedre betingelsene i miljøet rundt barnet for å bidra til at barnet får de beste forutsetninger for utvikling og bedre psykososial oppvekst (Cameron et al., 2011). Eksempler på betingelser rundt barnet er for eksempel læringsmiljø, organisering, samarbeid med barnets hjem, kompetanse osv. Ved økt satsning på systemrettet arbeid er det en forventning om at det er mindre behov for spesialpedagogikk, dermed mindre behov for individrettet arbeid (Cameron et al., 2011, s.83-84). Systemrettet arbeid forstås i denne masterstudien som PPTs bistand med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Videre i oppgaven brukes termen «*systemarbeid*» om mandatet som ligger i *Barnehageloven §19c, andre ledd*.

1.6 Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT)

Barns juridiske rett til spesialpedagogisk hjelp i august 2016 ble flyttet fra Opplæringsloven (1998) til Lov om barnehager. PPT fikk samtidig et utvidet mandat med å bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Man må tilbake til perioden fra 1946-1950 når de første PP-kontor ble opprettet for å forstå hvordan PPTs systemrettede mandat vokste frem. PPTs historie i avsnitt 1.6.1. bygger i hovedsak på kapittel 3 i Tveitnes 2018.

1.6.1 PP-tjenestens historiske bakgrunn – Fra individfokus til et mer systemrettet perspektiv

Etter andre verdenskrig ble den norske skolens demokratibyggende funksjon løftet frem. Den demokratibyggende funksjonen var en reaksjon mot nazisme og fascisme. Samtidig var det et politisk mål om å bygge opp Norge som en velferdsstat og utdanning var sentralt for å bedre den norske samfunnsøkonomien. Gjennom et brev fra Norsk Pedagogikk lag ble myndighetene anbefalt å opprette pedagogiske rådgivningskontor og i brevet viste Pedagogikklaget til at Danmark hadde svært gode erfaringer med dette. Pedagogikklaget argumenterte med at det krevdes et grundig omfattende spesialstudium for å kunne behandle barn som avvek fra normalen på en riktig måte. Pedagogikklaget fikk omfattende støtteerklæringer og førte til at forslaget ble vurdert i den politisk oppnevnte Samordningsnemnda. Samordningsnemnda vurderte at det var vanskelig å anbefale full utbygging av pedagogiske rådgivningskontor ettersom pedagogisk psykologisk rådgivning var for nytt. Allikevel oppfordret Samordningsnemnda myndighetene om å starte forsøksvirksomhet (Tveitnes, 2018). I perioden 1946 – til midten av 1950 tallet ble 10 PP-kontor etablert (NOU 1983:4.1983 i Tveitnes, 2018). Den skolepsykologiske tjenestens oppgave var ut over 1950 tallet knyttet til kartlegging av elever, for å skille ut de elevene som skulle til spesialskolene (Fylling og Handegård, 2009, s.7). Perioden frem mot 1960 tallet var preget av økt segregering. Fra lærerhold hadde det imidlertid lenge vært påpekt at det ikke kunne være bra å plassere barn i spesialskoler. Flere kritiske stemmer vokste frem og på 60 tallet kom det sterk kritikk mot det eksisterende systemet. FN konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter som ble vedtatt i 1966 anerkjente at alle hadde rett til utdanning og rett til å delta i det kulturelle liv, noe som ikke var forenelig med segregeringspraksisen som foregikk i Norge. Integreringstanken fikk gjennomslagskraft i Stortingsmeldingen fra 1966. Et viktig prinsipp i den nye tankegangen var normalisering, noe

som innebar at man ikke skulle trekke skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre (Tveitnes, 2018). Gjennom den nye grunnskoleloven som ble vedtatt i 1969 ble kommunene i Norge pålagt å etablere en pedagogisk psykologisk tjeneste. Et utvalg ledet av høyesterettsdommer Knut Blom fikk samtidig et oppdrag i å se på behovet for nye lover i forhold til spesialundervisning. Utvalget foreslo at lov om spesialskoler skulle innlemmes i loven om grunnskoler. Noen år senere ble loven revidert, loven om spesialskoler ble avskaffet og PP-tjenestens ansvarsområde ble utvidet. Spesialundervisning kunne nå gis til både barn, ungdom og voksne med forutsetning om at PPT hadde utarbeidet en sakkyndig vurdering som konkluderte med at barnet/eleven hadde behov for særlig hjelp. Ettersom at alle elever nå hadde rett til opplæring i ordinærklassen på skolen de sognet til ble det ikke lenger aktuelt å snakke om integrering. Nå var fokuset rettet over på målet med integreringen ettersom at alle elever skulle få et likeverdig pedagogisk tilbud uavhengig av hvor de bodde i landet (Tveitnes, 2018). For å sikre at alle elever fikk et likeverdig pedagogisk tilbud gikk PPT i Norge på 1980 tallet gjennom store endringer (Cameron et al., 2011). I 1992 ble de statlige spesialskolene lagt ned og 20 spesialpedagogiske kompetansesentre ble opprettet (Meld.st. 54,1989-1990 i Cameron et al., 2011). Dette førte til at elever som gikk på spesialskoler nå skulle gå på skole i sitt nærmiljø, noe som skapte et forsterket behov for støtte til lærerne i grunnskolen. (Cameron et al., 2011). Tanken med å opprette statlige kompetansesentre var at PPT kunne søke råd og veiledning fra kompetansesentrene når det var behov for dette (Tveitnes, 2018).

På samme tid som spesialskolene ble avskaffet dreide fokuset i skolepolitikken seg mot pedagogiske og sosiale forhold. Det ble forventet at PPT skulle hjelpe barnehager og skoler med å «*skape gode og stimulerende læringsmiljø gjennom tilpassa og inkluderande opplæring*» (Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartement, 1998, s.15 i Tveitnes 2018 s.79). Med denne lovteksten var PPTs rolle inn mot barnehager og skoler en forutsetning for inkludering. Når den nye opplæringsloven ble vedtatt i 1998 ble PPT i tillegg til sakkyndighetsarbeidet pålagt å hjelpe skolen med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for elever med særlige behov (Tveitnes, 2018). PPT gikk nå over til å ha to mandat, et individbasert mandat og et systembasert mandat (Cameron et al., 2011). Det individrettede og systemrettede arbeidet fikk imidlertid ikke like tung lovmessig forankring, noe som i praksis førte til at systemarbeid ble nedprioritert ettersom individarbeidet hadde en sterkere lovmessig forankring. Barns rett til spesialpedagogisk hjelp ble i august 2016 flyttet fra Opplæringsloven (1998) til Lov om barnehager. PP-tjenesten fikk samtidig et sterkere

mandat med tanke på å bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling i forhold til barn med særskilte behov (Lovendring spesialpedagogisk hjelp, 2016).

1.6.2 Individrettet-, systemrettet arbeid eller begge deler?

Det har i flere år vært en diskusjon i forhold til PP-tjenestens arbeidsprofil. Individrettet og systemrettet arbeid kan ifølge Cameron et. al (2011) lett forstås som motpoler (Cameron et al., 2011, s.17). Historisk sett har den «*individuelle*» forståelsesmåten vært fremtredende innenfor spesialpedagogikk. Utgangspunktet blir barnets vansker med bakgrunn i særtrekk ved individet. Denne tilnærmingen har PPT jobbet ut ifra helt fra PPTs begynnelse (Cameron et al., 2011, s.18). Den «*systemrettede*» tilnærmingen som retter seg mot barnehager og skoler har utgangspunkt i teoretiske og normative føringer som har preget utviklingen av spesialpedagogikken både i Norge og internasjonalt. Både den «*individuelle*» forståelsesmåten og den «*systemrettede*» forståelsesmåten er synlig i styringsdokumenter og praksis (Cameron et al., 2011, s.18).

1.6.3 PP-rådgiveren

Spesialpedagogene i dag har ifølge Tveitnes (2018) på mange måter tatt over for den dominerende posisjonen psykologer tidligere hadde i PPT (Tveitnes, 2018, s.85). Man må gå tilbake til årene rett før andre verdenskrig for å forstå hvorfor spesialpedagogene fikk den rollen de har i PPT (Tveitnes, 2018). Det hadde i lengre tid vært hevdet at *åndsvakhet* var en kronisk og delvis arvelig sykdom. De *åndsvake* måtte ifølge *medicinaldirektør* Karl Evang behandles som pasienter. Ansvaret burde derfor ligge hos Sosialdepartementet og ikke i Kirke og Undervisningsdepartementet (Simonsen 2000 i Tveitnes, 2018). Pedagogene var ikke enige i Karl Evangs påstand og Marie Pedersen som i 1939 ble ansatt som direktør for skolene til *døve, blinde og åndsvake* gjorde det hun kunne for at åndsvakeomsorgen og skolehjemmene ikke ble overført til Sosialdepartementet (Simonsen, 2000 i Tveitnes, 2018). Hun styrket pedagogenes innflytelse gjennom å sette i gang kurs i intelligenstesting slik at pedagogene selv kunne ha kontroll over sorteringsapparatet for å kunne vite at rett elev ble plassert på rett sted. Hun jobbet også for at barn med IQ under 90 skulle regnes som elever (Simonsen, 2000 i Tveitnes, 2018). Resultatet av Marie Pedersens innsats var at de barna med IQ mellom 50 og 90 fikk være elever og rett til opplæring (Simonsen, 2000 i Tveitnes, 2018). Dette var også ifølge Simonsen (2000) med på at skolepsykriaterne langt på vei ble overflødige (Simonsen, 2000 i Tveitnes, 2018).

Ut over 50 tallet brakte lovendringer med seg nye samlebegreper. Det het ikke lengre for eksempel skole for døve, men spesialskole. Med den nye loven om spesialskoler ble også rammene om hvem som skulle få opplæring i spesialskoler utvidet (Tveitnes, 2018). Lærerne ble nå omtalt som spesiallærere eller spesialpedagoger, noe som medførte at det utviklet seg et faglig fellesskap og felles spesialpedagogisk profesjonsidentitet (Ravneberg, 1998, s.165 i Tveitnes, 2018).

En viktig bidragsgivende faktor som var med på at spesialpedagogene fikk legitimitet var ifølge Tveitnes (2018) fremhevingen av at spesialpedagogene underviste barn som ikke var *normale*, men utviklingshemmede og til dette var det nødvendig med spesialpedagogisk kunnskap (Tveitnes, 2018). Spesialpedagogene fikk egen utdanning når Statens spesiallærerskole ble opprettet i 1961. Dette var med på å styrke profesjonens legitimitet (Tveitnes, 2018). Fra 1981 har spesialpedagoger med hovedfag fått stilling som PP-rådgiver på lik linje med psykologer og pedagoger (Ravneberg, 1998 i Tveitnes, 2018, s.88). I dag er PP-rådgiverens ansvarsoppgaver formulert gjennom mandatene i *Barnehagelovens §19* og *Opplæringsloven §5*. Det vil si de har i oppgave å utrede og skrive sakkyndig vurdering, men og å bistå med kompetanse og organisasjonsutvikling ute i barnehager og skoler.

1.7 Barnehage

I tillegg til å vite litt om bakgrunnen for PP-tjenestens kunnskapsregime PP-rådgiverens rolle er det greit å vite litt om barnehage som institusjon, forholdet mellom barnehage og PPT og barnehagelærerens rolle, for å forstå hvordan PPT og barnehage står i forhold til hverandre.

1.7.1 Barnehagens historie og forholdet mellom barnehage og PPT

Det ble opprettet barnehager allerede i 1890 årene, men det var ikke før andre verdenskrig at barnehagene ble statlig regulert (Cameron et al., 2011). I 1975 ble barnehagene regulert i eget lovverk der det ble lagt vekt på at barnehagen var en pedagogisk virksomhet (Cameron et al., 2011). På samme tid fikk barn i barnehagealder en juridisk rett til spesialpedagogisk hjelp (Cameron et al., 2011). I 1996 fikk barnehagen sin egen rammeplan som var gjeldende frem til 2006. Da ble den erstattet med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Cameron et al., 2011). Barnehagens rammeplan ble igjen revidert 01.08.2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Antall barn som går i barnehage har vært sterkt økende

siden 1970 da 2,5% av barn gikk i barnehage (Myhre,1992 i Cameron et al., 2011). I dag går 91,5% av barn mellom 1-5 år i barnehage (www.ssb.no).

Barnehagens samfunnsmandat er i samarbeid med barnets hjem å ivareta barns behov for omsorg, lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). I Rammeplan for barnehager (2017) står det også at barnehagene skal være en pedagogisk virksomhet der målet er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å få dette til må barnehagen være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.37). Hvis barnehagen har grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det ordinære skal barnehagen informere foreldrene om barnets rett til sakkyndigvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40). Alle barn i førskolealder med særskilte behov har rett til slik hjelp. Det innebærer at de har rett til ekstra ressurser og hjelp fra profesjonelle med spesialpedagogisk kompetanse utover det ordinære som kan tilbys i barnehagen eller hjemme (Cameron et al., 2011, s.15) og det er PPT som vurderer om barnet har behov for slik hjelp eller ikke gjennom sakkyndig vurdering (Veilederen for spesialpedagogisk hjelp, 2017). Barnehagen skal i tillegg sørge for at alle barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40). PPTs rolle i forhold til systemrettet arbeid løftes frem i Stortingsmelding 18 (2010-2011). Det presenteres fire forventninger til PPT i Stortingsmeldingen:

1. PPT skal være tilgjengelig for barnehager/skoler og bidra til helhet og sammenheng.
2. PPT skal arbeide forebyggende inn mot barnehage/skole.
3. PPT skal bidra med tidlig innsats i barnehage/skole.
4. PPT er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner.

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

1.7.2 Barnehagelæreren

Ifølge *Barnehageloven* er barnehagen en pedagogisk virksomhet og at det pedagogiske arbeidet skal ledes av barnehagelærere. Barnehagelæreren har i samarbeid med barnets hjem ansvar for å ivareta barns behov for omsorg og lek samt å skape gode læringsmiljø med utgangspunkt i barnas interesser (*Barnehageloven, 2005*). I tillegg til å ha ansvar for hvert enkelt barn og barnegruppen har barnehagelæreren personalansvar, ansvar for samarbeid og veiledning av foreldre og ansvar for samarbeid med andre instanser som for eksempel PPT og barnevernet (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne gi alle barn de beste forutsetninger

for omsorg, lek og læring kreves det at barnehagelæreren har kunnskap om barn og barns utvikling. Gjennom det systemrettede mandatet i *Barnehageloven §19c, andre ledd* kan PPT bistå barnehagelæreren i dette arbeidet.

1.8 Tidligere forskning

For å få en oversikt over hvilken forskning som tidligere er blitt gjort i forhold til PPTs systemrettede arbeid i barnehager gjorde jeg søk i ulike databaser. I etterkant av søk i databasene gjennomførte jeg en systematisk litteraturgjennomgang for å få oversikt over tidligere forskning som kunne knyttes opp mot funn i min masterstudie.

1.8.1 Søk i databaser

For å finne frem til tidligere forskning omkring temaet PPTs bistand med systemarbeid i barnehagene ble det gjort datasøk via søkemotorene NORA, Eric, Psych info, Google Scholar, Idunn og Norart. Søkeordene som ble brukt var: PPT, systemarbeid, §19, barnehage, kindergarten, educational psychological services og organization development. Siden denne masterstudien gjennomføres i norsk kontekst med utgangspunkt i norsk lovverk valgte jeg å ikke registrere treff fra andre land enn Norge i oversikten over datasøk som var gjort. Jeg gjorde allikevel engelske søk for å forsikre meg om at det ikke forelå noe forskning fra norsk kontekst som var skrevet på engelsk. Datasøk i søkemotorene ga syv treff rettet mot barnehagekontekst hvorav seks av treffene var masterstudier, mens ett av treffene var en rapport (se vedlegg 1). I forkant av forskingsperioden leste jeg meg opp på relevant litteratur og visste derfor at det fantes flere rapporter ut over det som kom frem i datasøkene. Etersom masteroppgavene ikke kan defineres som forskning har jeg ikke valgt å ta dem med i den systematiske litteraturgjennomgangen. Totalt sett bygger dermed den systematiske litteraturgjennomgangen seg på fire rapporter som omhandler PPTs systemrettede mandat.

1.8.2 Systematisk litteraturgjennomgang

Ved å gjøre en systematisk litteraturgjennomgang fikk jeg et oversiktlig grunnlag for å kunne knytte funnene i min masterstudie opp mot tidligere forskning på feltet (se vedlegg 2). Etersom det finnes lite forskning på PPTs systemrettede mandat valgte jeg å bruke flere relevante rapporter for å gi et kunnskapsgrunnlag til denne studien. Dermed baserer analysen av den tidligere forskningen seg på to rapporter fra barnehagekontekst: *«Systemorientering gjennom kompetanseutvikling. Første delrapport fra evaluering av Strategi for etter og*

videreutdanning i PP-tjenesten» (Hustad, Lødding, Fylling og Ulriksen, 2016), «*En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen»* (Cameron et al., 2011), en rapport som tar for seg både barnehage- og skolekontekst «*Kompetanse i krysspress?»* (Fylling og Handegård, 2009) og en rapport som baserer seg på skolekontekst «*Kompetanse i PP-tjenesten – Til de nye forventningene»* (Hustad et al. 2013).

I den systematiske litteraturgjennomgangen ble forskningen analysert ved å se på hva studiene hadde til felles, hva de var uenige om og eventuelt andre funn som var gjort. På denne måten fikk jeg en god oversikt over tidligere forskning rundt PPTs systemrettede mandat.

1.8.3 Analyse av tidligere forskning

Rapportene som ligger til grunn for analysen omhandler PPTs bistand i forhold til systemarbeid i barnehage og skole. Når jeg sammenliknet funnene i de fire rapportene var det fire felles tema som utpekte seg: Organisatoriske rammer, definisjon av systemarbeid, kompetanse og gjennomføring i praksis (se vedlegg 3). Nedenfor vises en fremstilling av funnene ut ifra de fire felles temaene som utpekte seg. Til slutt sier jeg litt om hva denne forskningen betyr for min oppgave.

1.8.3.1 Organisatoriske rammer

Undersøkelsene gjort av Fylling og Handegård (2009) viste at det er store forskjeller på de ulike PP-tjenesters størrelse og organisasjonsmodeller. Cameron et al. (2011) undersøkelser viste også at det var store variasjon i forhold til arbeidsorganisering av PPT og arbeidsmåter. Cameron et al. (2011) sier det er uklart om variasjonene skyldes kontorstørrelse, arbeidsomfang eller om kontoret er kommunalt/interkommunalt. Samtidig viser Fylling og Handegårds (2009) undersøkelser at forskjellene på de ulike PP-kontorenes størrelse og organisasjonsmodeller ikke ser ut til å ha særlig betydning for arbeidsmåter, fagprofil eller vurdering fra brukere og samarbeidspartnere. Videre påpeker Fylling og Handegård (2009) at funnene de har gjort indikerer på at det er betydelig mindre variasjon enn hva forestillingen tilsier.

Når det gjelder utdanning til de ansatte i PP-tjenesten viser Hustad et al. (2013) undersøkelser at 70% av de som er ansatt i PPT har en mastergrad. Videre viser de til at PP-tjenestens ansatte i hovedsak består av ansatte med pedagogfaglig bakgrunn, mens 13% av de ansatte har

psykologfaglig bakgrunn. To av tre PP-ledere har ingen formell lederutdanning, 6% har lederutdanning i form av årsstudium og omtrent halvparten har tatt etterutdanning i ledelse.

Ifølge Fylling og Handegård (2009) har det åpenbart skjedd en styrkning med tanke på å få på plass forutsigbare samarbeidsrelasjoner. Undersøkelsene til Hustad et al. (2016) viser og at samarbeidsstrukturene mellom PPT og skole/barnehage bygger på jevnlig møter mellom de ansatte.

1.8.3.2 Definisjon av systemarbeid

Cameron et al. (2011) sine undersøkelser viser at definisjonen av systemarbeid og forståelsen av PPTs bistand ikke er tilstrekkelig klarlagt. Undersøkelsene til Hustad et al. (2016) viser også at det ikke er noen entydig forståelse av begrepet noe som de mener er med på at det er rom for mange tolkningsmuligheter for aktørene i fagfeltet. Hustad et al. (2016) påpeker også at PP-tjenesten heller ikke har et profesjonsmiljø som klargjør begrepet.

1.8.3.3 Kompetanse

Fylling og Handegård (2009) konkluderte sine undersøkelser med at PPT langt på vei har tilstrekkelig kompetanse. Undersøkelser gjort av Cameron et al. (2011) viste at synet på egen kompetanse i PPT var høy. Kartlegginger gjort av Hustad et al. (2013) viste at 99% av de skolefaglige ansvarlige og PP-lederne mente at PPT hadde tilfredsstillende kompetanse. 89% av de fagansatte i PPT sier det samme. Fylling og Handegård (2009) sier videre at PPT sin nytte og kvalitet har forbedringspotensial. Kartleggingene til Hustad et al. (2013) viser at mange av PP-tjenestene ikke oppfyller forventningene i forhold til tidlig innsats og enda færre vurderer PPT som kompetente til å jobbe forebyggende. Hustad et al. (2016) knytter manglende legitimitet i skoler og barnehager til at PPT har for lite kompetanse om hver enkelt skole/barnehage.

1.8.3.4 Gjennomføring i praksis

Fylling og Handegård (2009) undersøkelser viser at PP-tjenestens rolle i det systemrettede arbeidet i barnehage og skole er begrenset av at PP-tjenesten i liten grad har kapasitet til å jobbe direkte inn i institusjonene i forhold til systemarbeid. Dette bekreftes både av PP-tjenesten, skoler og barnehager. Videre sier Fylling og Handegård (2009) at systemarbeidet inn mot barnehager begrenses på grunn av at barnehagene og skolene i begrenset grad ønsker at PPT skal bidra på en slik måte. Hustad et al. (2016) viser også til at mange av barnehagene og skolene ønsker individrettet sakkyndighetsarbeid fra PPT.

Fylling og Handegård (2009) sine undersøkelser viste også at PP-tjenesten synes de gjennomgående bruker for mye tid på sakkyndighetsarbeid og at praksisen i hovedsak er

knyttet opp mot dette. Cameron et al. (2011) sine undersøkelser viste at det finnes et klart ønske om å jobbe mer systemrettet ut mot barnehagene og at fokuset på enkeltsaker er for stort. Hustad et al. (2013) kartlegginger viser at det er stort grad av samstemthet mellom skolefaglig ansvarlige, PP-ledere og fagansatte om en visjon om at PP-tjenesten skal jobbe mer systemrettet. Cameron et al. (2011) sier at samtidig som PP-tjenesten viste et klart ønske om å jobbe mer systemrettet ble det gitt et klart uttrykk for at det ikke skulle gå ut over enkeltbarn.

1.8.3.5 Den tidligere forskningens betydning for denne masterstudien

Organisatoriske rammer, definisjon av systemarbeid, kompetanse og gjennomføring i praksis var de fire temaene som utpekte seg i den systematiske litteraturgjennomgangen. De fire temaene ble retningsgivende for utarbeiding av intervjuguide til fokusgruppeintervjuene slik at spørsmålene som ble stilt til sammen kunne svare på denne masteroppgavens problemstilling.

1.9 Oppgavens oppbygging

I dette første kapittelet har masteroppgavens tema og relevans blitt presentert. Det har blitt gjort rede for masteroppgavens formål, problemstilling, avgrensninger og begrepsavklaringer. Videre har det blitt presentert en kort gjennomgang av PPTs historie for å vise hvordan PPTs mandater om individrettet og systemrettet arbeid vokste frem. Etterpå presenterer jeg kort barnehagens historie knyttet opp imot samarbeidet med PPT. Til slutt i kapittel 1 ble det presentert en systematisk litteraturgjennomgang av tidligere relevant forskning på feltet. I oppgaven kapittel 2 presenterer jeg masterstudiens teoretiske rammeverk. Kapittelet inneholder en innføring i teoriene og begrunnelse for valg av teori blir forklart. Kapittel 3 omhandler masteroppgavens metodologi og metode. Her beskrives prosessen med innhenting av data og hvilke overveielser som er tatt under vegs. Det er lagt vekt på etikk og personvern gjennom hele prosessen. I kapittel 4 presenteres masteroppgavens analyseprosess, resultat og tolkninger. Analyseprosessen med utgangspunkt i den hermeneutiske spiral blir beskrevet. Resultatene er presentert med støtte i figurillustrasjoner basert på tall fra analyseredskapet NVIVO. Diskusjonen kommer i kapittel 5. Diskusjonen tar utgangspunkt i masteroppgavens funn som drøftes i lys av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. Kapittel 6 er avslutning der studiens styrker og begrensninger blir drøftet, samt hvilke vitenskapelige bidrag denne masteroppgaven kan ha.

2.0 Teori

Det finnes mange forskjellige vitenskapelige teorier og forståelser, og derfor er det nødvendig med en grundig klargjøring av det teoretiske grunnlaget for hvert enkelt vitenskapelig arbeid (D. C. Phillips, 2000 i Tveitnes, 2018), noe som også gjelder for denne masterstudien. Den etymologiske opprinnelsen til begrepet teori er fra det greske ordet *theorein*. Ordet *theorein* kan oversettes med ordene vurdere og betrakte (Caprona, 2013 i Tveitnes, 2018). Det teoretiske perspektivet for studien påvirker hva jeg ser etter, men også hvordan jeg tolker og forstår PPT og barnehagens forståelse av og erfaringer med mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd*.

Denne masterstudiens teoretiske utgangspunkt baserer seg på to teoretiske perspektiv; Systemperspektiv og institusjonelt perspektiv. Et systemperspektiv innebærer at jeg ser på PPT og barnehager som deler i et system der hver enkelt del i systemet gjensidig påvirkes av de andre delene i systemet. Det institusjonelle perspektivet brukes i et forsøk på å forstå og forklare de etablerte handlingsmønstre på PP-kontoret, i barnehagen og mellom PP-kontoret og barnehagen.

2.1 Systemteori – Et utviklingsøkologisk perspektiv

Systemteorien blir i denne masterstudien forstått ut fra et utviklingsøkologisk perspektiv. Økologisk systemteori bygger på generell systemteori, men er videreutviklet i forhold til sosiale system (Klefbeck & Ogden, 2003). I følge Bronfenbrenner (1979) er menneskets utvikling et produkt av interaksjonen mellom mennesket og dets omgivelser. Det økologiske perspektivet på menneskers utvikling blir av Bronfenbrenner (1979) beskrevet som en progressiv og gjensidig tilpasning mellom mennesker i utvikling og miljøet som omgir det (Bronfenbrenner, 1979). Bø (2000) forklarer det som at vi vokser, utvikles og sosialiseres i et dynamisk vekselspill med andre, med kultur og tingenes verden (Bø, 2000). Denne forståelsen av at mennesket utvikler seg i et gjensidig samspill med omgivelsene rundt representerer ifølge Klefbeck & Ogden (2003) en tydelig grense til det tradisjonelle psykologiske individfokuserte utviklingsperspektivet (Klefbeck & Ogden, 2003). Denne masterstudien drar nytte av et utviklingsøkologisk systemperspektiv ved at det utviklingsøkologiske perspektivet setter søkelyset på det som skjer i det gjensidige samspillet mellom PP-kontoret og barnehagen. Det utviklingsøkologiske systemperspektivet kan dermed bidra til å forklare hvordan PP-kontoret og barnehagen forstår mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* og hvorfor de opplever praksisen slik som de gjør.

2.2.1 Relasjonskvalitet

I tillegg til at et sosialt system kan forstås som forholdet mellom systemet og omverden så kan det forstås som et system av relasjoner mellom de ulike elementene et system består av (Moe, 1995). Klefbeck & Ogden (2003) sier sosiale systemer består av aktører, relasjoner mellom aktørene og deres egenskaper. Aktørens egenskaper blir igjen beskrevet ut fra roller, hvilke oppgaver de har hvilke funksjoner de ivaretar i forhold til det øvrige systemet (Klefbeck & Ogden, 2003). Klefbeck & Ogden (2003) sier videre at det er relasjonene og interaksjonene mellom sosiale system som binder dem sammen. Relasjonene to personer har med hverandre påvirkes direkte av deres relasjon og samhandling, men også indirekte av hvilken relasjon hver enkelt har med andre i systemet (Klefbeck & Ogden, 2003). Hvis to personer samhandler i en dyadisk interaksjon er det ifølge Bronfenbrenner (1979) sannsynlighet for at de utvikler positive følelser for hverandre. Følelsene som utvikles mellom personer kan også være negative, asymmetriske eller ambivalente, men jo mer positive de er jo bedre er det for læring og utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Det er videre viktig å være oppmerksom på relasjonens gjensidige maktbalanse. Dersom et av medlemmene i en dyade utvikler seg vil også den andre personen bli påvirket av dette og dermed også oppleve utvikling (Bø, 2000, s.168). Tillit er et bærende element i alle gode relasjoner (Spurkland 2005, Lewicki, 2006). Tillit blir av McAllister (1995) definert som «*et individs tro på, og villighet til å handle på bakgrunn av ord, handlinger og beslutninger til andre*» (Lewicki 2006:94). Tillit omfatter kvaliteten på relasjoner som etableres og utvikles gjennom samhandling og samtaler (Grimen, 2008, s. 200). I et tillitsforhold kreves det opplevelse av gjensidighet mellom begge parter. Tillit i en relasjon er heller ikke konstant, men svinger med bevegelsene i relasjonen (Spurkland, 2005). Busch og Vanebo (2003) viser til sosiale relasjoner som grunnlag for utvikling av legitimitet (Busch og Vanebo, 2003). I følge Spurkland (2005) kan tillit oppfattes som det sosiale uttrykket for legitimitet (Spurkland, 2005). Ut fra et utviklingsøkonomisk systemperspektiv vil relasjonskvaliteten mellom PP-kontoret og barnehagen være en faktor som kan forklare i hvilken grad PP-kontoret bistår med systemrettet arbeid i barnehagen.

2.2.2 Felles forståelse

PPTs arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling dreier seg i hovedsak om innovasjon. Innovasjon blir av Skogen og Sørli (1992) beskrevet som: «*en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis*» (Skogen og Sørli, 1992, s. 15). Det kreves felles forståelse for at innovasjoner skal være vellykkede (Skogen, 2004). For å kunne utvikle en felles forståelse kreves det at det blir lagt til rette for læringsarenaer hvor deltakerne får mulighet å dele

forståelsen av de utfordringene de står ovenfor, slik at de sammen kan skape sin virkelighet og utvikle den teoretiske og metodiske kunnskapen som trengs for å endre utfordringen (Grøterud og Nilsen, 2001). Når den faglige kommunikasjonen øker, både i omfang og kvalitet, påvirkes relasjonene i hele organisasjonen (Grøterud og Nilsen, 2001). I tillegg til relasjonskvalitet vil graden av felles forståelse for mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* kunne være med å forstå og forklare PP-kontoret og barnehagens opplevelse av det systemrettede mandatet i praksis.

2.2.2.1 Nettverk og tolkningsfellesskap

Det er nødvendig å opprette felles læringsarenaer for å utvikle felles forståelse, men det er ikke nok å opprette læringsarenaer i seg selv. For å kunne implementere statlig utdanningspolitikk så forutsettes det et tydelig styringsperspektiv og en forståelse av institusjonelle rammefaktorer (Scott, 2008 i Mjøs og Moen, 2018). I spenningen mellom instrumentell ovenfra og ned tilnærming og institusjonell nedenfra og opp tilnærming har det i de senere årene har samhandling og koordinering gjennom nettverk utviklet seg som et nytt perspektiv på statlig styring (Moen, 2009 i Mjøs og Moen, 2018). Det er mer vekt på en styringsstrategi der offentlige myndigheter i større grad tilrettelegger for lokal handling og implementering av politikk gjennom etablering og koordinering av nettverk (Rørvik 2007 i Mjøs og Moen, 2018). Samhandling mellom mennesker kan forstås som et møte (Hanssen & Østrem, 2013). Møter må ha en bestemt struktur der hvert enkelt bidrag blir regulert (Selander 2008 i Mjøs og Moen, 2018). Det er ikke nok i seg selv med begrunnelser for møtet, innhold i møtet og gjennomføring av møtet. Begrunnelsene må bli tydeliggjort for å gi prosjektet legitimitet og forankring. Innholdskomponentene må være relevante og gjennomføringen må være godt planlagt (Hansen & Østrem, 2013 i Mjøs og Moen, 2018). Fasting (2018) retter oppmerksomhet mot betydning av å etablere arenaer der man gjennom dialog reflekterer over aktuelle problemstillinger og situasjoner med hensikt å skape en felles fortolkning av forståelsene som ligger til grunn for de pedagogiske valgene og handlingene som blir gjort (Fasting, 2018, s.63). Dermed vil også læringsarenaenes kvalitet kunne være med å forstå og forklare PP-kontoret og barnehagens opplevelse av det systemrettede mandatet i praksis.

2.2.3 Symbolsk interaksjonisme

Symbolsk interaksjonisme legger vekt på at samspillet med miljøet rundt oss er med på å forme oss som menneske. Det som står sentralt innenfor symbolsk interaksjonisme er tolkningen av tilbakemeldinger fra signifikante og generaliserte andre. Tolkningene av tilbakemeldingene er avgjørende for hvordan vi oppfatter og definerer oss selv (Mead, 1995 i

Fasting, 2018, s.38). Historisk sett har en individbasert tilnærming på et barns vanske vært dominerende innenfor det spesialpedagogiske feltet der klassifisering har en lang tradisjon i den spesialpedagogiske historien (Befring, 2006; Norwich, 2008 i Fasting, 2018). Ut fra et sosiologisk perspektiv vil identifisering og kategorisering av vansker kunne føre til stigmatisering og devaluering av et barns utviklingsmuligheter og potensial (Goffman, 1986 i Fasting, 2018). Klassifiseringer blir synliggjort ved begrepene som brukes for å karakterisere eller beskrive grupper og individ (Germeten, 2008). «Å klassifisere innebærer i hovedsak å sette navn, betegnelser, ord og begreper på ting, hendelser og individer for å skape et system av orden (Foucault 1999) for å finne ut av hva som hører sammen og ikke hører sammen ut fra gitte kriterier eller kjennetegn» (Germeten, 2008, s.104). Klassifiseringsbegrepet er mye brukt innenfor medisin og biologi for å skille både sykdommer og arter fra hverandre og for å kunne navngi etter systematikk, dynamikk og logikk. På liknende måter er klassifisering brukt for å sortere mennesker etter for eksempel hårfarge, hudfarge eller kroppslige kjennetegn på funksjonsnivå. Det trengs en overvåkers funksjon for å kunne uttale seg om hvem som hører til hvilken gruppe (Germeten, 2008, s.105). Klassifisering opprettholder forestillinger om at noen grupper mennesker er annerledes enn andre (Germeten 2008, s.107). Det relasjonelle perspektivet har de siste 20-30 årene vokst frem som en erkjennelse av at en individuell tilnærming bør utvides med en rasjonell, samfunnsmessig og kulturell forståelse av et barns vansker (Tangen 2008). Relasjonskompetanse innebærer å ha evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter til å kunne vedlikeholde, reparere og utvikle de relasjoner vi inngår i. Denne kompetansen utvikles i de sosiale relasjonene vi gjør i våre liv, men kan også oppøves (Spurkeland & Lysebo, 2016, s.17). Symbolsk interaksjonisme vil i denne masterstudien kunne være med å forklare hvilke konsekvenser et individbasert syn på et barns vanske kan få og hvordan et individualistisk syn kan være med å påvirke PPTs muligheter til å bistå barnehager med systemrettet arbeid.

2.3 Institusjonell teori

Institusjonell teori fikk større plass innenfor organisasjonsteorien mot slutten av 1970 årene. Det ble stilt spørsmål til i hvilken grad organisasjoner var relasjonelle verktøy som oppnår mål gjennom å produsere varer og tjenester. Som motsetning til dette ble det hevdet at organisasjoner var institusjonaliserte. At en organisasjon er institusjonalisert vil si at omgivelsene på den ene siden og hva man er vant med på den andre siden påvirker det som gjøres i en organisasjon (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Innenfor organisasjonsteorien ser

de institusjoner som mønster for å forstå kollektiv handling (Czarniawska-Jorges (1997) i Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Berger og Luckmann (1966) sier at institusjoner er et resultat av menneskers behov for å skape et mønster i handlingene. Gjennom slike mønstre kan mennesker i en organisasjon spare energi og i stedet bruke energien på refleksjon og nyskaping (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Samtidig som institusjoner hjelper oss å skape orden i våre omgivelser, begrenser de alternative tolkninger til omverden. Kunnskap som ikke passer eller går imot etablerte "sannheter" i institusjoner vil omformes slik at den omformes og passer inn (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Berger og Luckmann (1966) sier at institusjoner er et resultat av menneskers behov for å skape et mønster i handlingene. Gjennom slike mønstre kan mennesker i en organisasjon spare energi og i stedet bruke energien på refleksjon og nyskaping (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Samtidig som institusjoner hjelper oss å skape orden i våre omgivelser, begrenser de alternative tolkninger til omverden. Kunnskap som ikke passer eller går imot etablerte "sannheter" i institusjoner vil omformes slik at den omformes og passer inn (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Denne masterstudien drar nytte av institusjonell teori fordi man kan bruke den institusjonelle teorien til å forstå handlingsmønstrene som er etablert på PP-kontoret, i barnehagen og mellom PP-kontoret og barnehagen. De etablerte handlingsmønstrene vil ut fra institusjonell teori kunne være med påvirke i hvilken grad PP-kontoret bistår barnehagen med systemrettet arbeid.

2.3.1 Ny institusjonell teori

Czarniawska – Jorges og Sevòn (1996) beskriver ny institusjonell teori som en videreutvikling av tidlig institusjonell teori. Det som er likt mellom den gamle og den nye institusjonelle teorien er at begge er opptatt av forholdet mellom organisasjonen og omgivelsene rundt og vektlegging av kulturelle aspekter for å forstå hvordan organisasjoner utvikler seg (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Perrow (1972,1986) forklarer forskjellen mellom den gamle og den nye institusjonelle teorien ved at den nye legger vekt på hvordan organisasjonen påvirker omgivelsene (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Den nye institusjonelle teorien inneholder flere begrep som kan være med å forklare hvorfor de etablerte handlingsmønstrene på PP-kontoret, i barnehagen og mellom PP-kontoret og barnehagen oppstår.

2.3.1.1 Formell struktur og myter

De første begrepene som kan være med å forklare de etablerte handlingsmønstrene på PP-kontoret, i barnehagen og mellom PP-kontoret og barnehagen er formell struktur og myter.

Meyer og Rowan (1977) sier at organisering handler mer om å tilpasse seg de institusjonelle reglene i en organisasjon enn å kontrollere ulike aktiviteter. De stiller seg kritisk til rasjonelle formelle strukturer og antakelser om at det er den mest effektive måten å samordne og å ha kontroll over organisasjoner. Planer for hvordan arbeidsoppgaver skal utføres i en organisasjon er en del av den formelle strukturen. Planene inneholder også mål om hvordan disse skal nås. Selv om de rasjonelle formelle planene er på plass. Dette er ikke er det samme som hva som faktisk blir gjort i hverdagen. Det kan være en plan for kvalitetssikring, men innebærer ikke at ansatte i en organisasjon faktisk følger planen (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Nils Brunsson (2003) forklarer skillet mellom den formelle strukturen og handlingene som blir utført med å vise til skillet mellom prat, beslutning og handling. Det som medlemmer i en organisasjon sier de skal gjøre fører nødvendigvis ikke til handling. Selv ikke beslutninger som blir tatt trenger å føre til handling. Det blir metoder som ser på den formelle strukturen i forhold til evaluering utilstrekkelig siden man ikke da får innsikt i hva som faktisk blir gjort (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Eriksson-Zetterquist et al. (2014) bruker ordet myter for å forklare det som Brunsson (2003) beskriver. Det finnes flere måter å eksemplifisere slike myter, disse mytene er en del av den formelle strukturen i en organisasjon og har stor innflytelse på organisasjoner. Organisasjonene tar til seg mytene for å oppnå legitimitet og fremstå som rasjonelle. Som et resultat av mytene vokser det frem nye former for organisering (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

Det at den formelle strukturen ikke betyr det samme som hva som faktisk blir gjort innebærer at man i praksis har to organisasjonsstrukturer. Den formelle kan lett endres når normer, lover eller moter forandres. Brunsson og Olsen (1990) kaller den andre strukturen for den uformelle organisasjonen, denne blir brukt for å samordne og styre det som skjer i en organisasjon. De ansatte og omgivelser antar at ting gjøres "etter boken" og at ansatte fyller sin rolle. Det som egentlig blir gjort er koplet fra de institusjonaliserte kravene (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Denne løskoblingen som Brunsson og Olsen (1990) beskriver ble utviklet på likt av March og Olsen (1976) og Weick (1976). Weick (1976) mener at ettersom organisasjoner er løst koblet fra de formelle strukturene og mytene så vil de endre seg etter krav fra omgivelsene rundt- Endringen kun skjer i den formelle strukturen, men det som faktisk blir gjort i organisasjonen er det samme som før (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

2.3.1.2 "Organisatoriske felt"

Et annet begrep innenfor ny institusjonell teori som kan være med å forklare de etablerte handlingsmønstrene på PP-kontoret, i barnehagen og mellom PP-kontoret og barnehagen er

begrepet «*organisatoriske felt*». Ny institusjonell teori bruker begrepet "*organisatoriske felt*" om omgivelsene rundt en organisasjon. Begrepet organisatoriske felt forklarer at alle organisasjoner har tilhørighet til et felt. Det er en kontinuerlig prosess; Organisasjonene er med å skape feltet samtidig som organisasjonene også blir påvirket av feltet. Ved å tilhøre et organisasjonsfelt vil organisasjonene få den legitimiteten de trenger for å skaffe kompetent arbeidskraft og overleve i organisasjonsfeltet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). DiMaggio og Powell (1991) sier organisasjonene streber etter å bli like de andre organisasjonene i feltet for å få legitimitet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

2.3.1.3 Isomorfisme

Et tredje begrep innenfor ny institusjonell teori som kan være med å forklare de etablerte handlingsmønstrene på PP-kontoret, i barnehagen og mellom PP-kontoret og barnehagen er isomorfisme. DiMaggio og Powell (1996) bruker begrepet isomorfisme for å forklare fenomenet om at organisasjoner som arbeider innenfor samme felt, har en tendens til å bli mer og mer lik hverandre. De deler isomorfisme i tre deler; Tvungen isomorfisme beskriver homogeniseringen av ulike organisasjoners institusjoner som skjer på grunnlag av politisk påvirkning og institusjonenes behov for legitimitet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Imiterende isomorfisme kan være et resultat av at en organisasjon er usikker. Hvis det er en teknikk en organisasjon ikke forstår kan de imitere en annen organisasjon som har høyere legitimitet på dette området. Normativ isomorfisme er et resultat av profesjonalisering av bransjer. Over tid vil man ansette personal med samme profesjonsutdannelse (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Det at organisasjonene utvikler et felles vokabular blir sett som et av de viktigste elementene i institusjonell isomorfi (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Det felles vokabularet beskriver Meyer og Rowan (1977) som myter som gir organisasjonene gjennomtenkte, rasjonelle og legitime argumenter for handlinger som blir gjort i en organisasjon (Eriksson-Zetterquist, Kalling et al., 2014). Jepperson (1991) sier at mønsteret som etableres gir organisasjonen en spesiell status eller egenskap. Prosessen for å oppnå dette kalles institusjonalisering (Eriksson-Zetterquist, Kalling et al., 2014).

2.4.3 Skandinavisk institusjonell teori

Cazarniawska-Jorges og Sevòn (1996) beskriver en skandinavisk institusjonell teori som tar utgangspunkt i at man best forstår organisering ved å både se på endring og stabilitet. I den skandinaviske institusjonalismen er studiene ofte feltnære studier som studerer organisasjonsendringer og prosesser på nært hold. Den skandinaviske institusjonelle teorien

studerer hvordan identiteter formes, hvordan regler etableres, hvordan regler brytes, institusjonalisering og avinstitusjonalisering (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Rørvik (1996) forklarer avinstitusjonalisering som hvordan noen tidligere populære institusjonaliserte normer kan miste status og forsvinne ut fra organisasjonene (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Skandinavisk institusjonell teori kan være med å forklare hvorfor endringer i en organisasjon kan være vanskelige.

2.4.3.1 Reform

Brunsson og Olsen (1990) sier skandinavisk institusjonell teori kan gi forklaring på hvorfor det er så vanskelig å gjennomføre reformer eller andre endringer i en organisasjon (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Det er vanskelig å få gjennomført endringer dersom organisasjoner er veletablerte og har gode innarbeidede rutiner. En beslutning om reform vil derfor noen ganger ikke føre til noen endring. Det kreves at alle deltar aktivt for at en endring skal skje. Reform er omfattende og krever at både organisasjonsstruktur, sentrale symbol og menneskers handlingsmønstre må endres, dermed blir det en vanskelig prosess. Det er også andre endringer enn reformer i en organisasjon. For eksempel trender der institusjoner tilpasser seg omgivelsene (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

2.4.3.2 Oversettelse

I stedet for å snakke om endringer i en organisasjon som planlagte innovasjoner/tilpasning til omgivelsene snakker Csarniawska-Joerges og Sevòn (1996) om oversettelse. De beskriver oversettelse som at ideer om endring reiser, kommer tilbake, materialiseres og tilpasses lokal bruk. Man omtolker ideer og tilpasser dem lokalt bruk. Bakgrunnen for at de omtalte endringer som ideer på en reise er fordi hvorfor man gjør en endring besvares alltid med ulike forklaringer av virkeligheten (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

2.4 Oppsummering av teoretisk ramme for masterstudien

I denne masterstudien blir systemteori og institusjonell teori brukt for å forklare hvordan PP-kontoret og barnehagen er deler av et system der de gjensidig påvirkes av hverandre. Ved å se på systemteori i et utviklingsøkonomisk perspektiv setter teorien fokus på det som skjer i samhandlingen mellom PP-kontoret og barnehagen. Ved å se det sosiale systemet som PP-kontoret og barnehagen i systemteorien er en del av som et system av relasjoner mellom PP-kontoret og barnehagen vil relasjonskvaliteten ha betydning for i hvilken grad PP-kontoret jobber systemrettet ut mot barnehagen. Etersom PP-kontorets bistand med kompetanse og organisasjonsutvikling i hovedsak dreier seg om innovasjon (Skogen og Sørli, 1992) vil teori

på innovasjon være aktuell for å belyse graden av PPTs bistand i systemarbeid. En av faktorene som påvirker graden av innovasjon er felles forståelse. For å utvikle felles forståelse kreves det at det er lagt til rette for felles læringsarenaer der felles forståelse kan utvikles. Den institusjonelle teorien setter søkelyset på handlingsmønstrene som skjer mellom PP-kontoret og barnehagen. Den ny institusjonelle teorien har flere begreper; formell struktur, myter, «organisatoriske felt» og isomorfisme som kan være med å forklare hvorfor handlingsmønstrene oppstår. Den skandinavisk institusjonelle teorien kan bidra til å belyse kompleksiteten i det å gjennomføre en innovasjon.

3.0 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk førforståelse

Denne masterstudien har en fenomenologisk tilnærming. «*Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer*» (Thagaard, 2013, s.40). Interessen ble derfor sentrert rundt hvordan de ansatte på ett bestemt PP-kontor og de ansatte i en av barnehagene som er knyttet opp mot PP-kontoret forstod mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* og opplevelsen av mandatet i praksis.

3.2 Valg av metode og metodiske overveielser

I denne masterstudien er det brukt en kvalitativ tilnærming for å innhente data som kunne belyse problemstillingen. En kvalitativ tilnærming kan gi meg som forsker tilgang til dypere kunnskap rundt forskningsspørsmålet, enn om jeg hadde valgt kvantitativ tilnærming som gir en annen kunnskap (Kleven, 2014). I forskningsspørsmål som inneholder spørreordet «hvordan» egner det seg å velge kvalitativt metode (Kvale og Brinkmann, 2015). I kvalitative metoder er det en viktig målsetting å få en forståelse av sosiale fenomener. Hvordan forskeren analyserer og fortolker dataene som samles inn har særlig stor betydning i kvalitative tilnærminger (Thagaard 2013, s.11).

3.3 Fokusgruppeintervju

For å komme i dybden på hvordan PP-ansatte og ledergruppen i barnehage resonerer og tenker rundt *Barnehageloven §19c, andre ledd* ble fokusgruppeintervju valgt som metode for innhenting av informasjon. Fokusgruppeintervju blir mer og mer brukt som metode og kjennetegnes av en ikke styrende intervjustil der det viktigste er å få frem synspunkt rundt tematikken som er valgt (Kvale og Brinkmann, 2015). Når man velger å bruke fokusgruppeintervju har man ifølge Morgan (1998) et grunnleggende ønske om å lære av andre. Gjennom fokusgruppeintervju kommer det frem mer informasjon/rikere data enn om man bruker enkeltstående intervju (Halvorsen, 2008).

Deltakerne i fokusgruppeintervjuene i denne masterstudien er kollegaer på et PPT-kontor og en ledergruppe i en barnehage i samme kommune som PP-kontoret. Ifølge Halvorsen (2008) vil samhandlingen mellom deltakere i et fokusgruppeintervju føre til at glemte erfaringer

aktiveres og kan derfor være med på at informasjon som ellers hadde blitt holdt tilbake kommer frem (Halvorsen, 2008). Å intervjuer både PP rådgivere og barnehagestyrere bidro til at jeg kunne diskutere interessante funn og sammenlikne de PP-ansattes tanker og erfaringer versus barnehageledelsens tanker og erfaringer.

3.4 Utvalg

Av økonomiske og praktiske grunner ble invitasjon om deltakelse til masterstudien sendt ut via epost til alle PPT kontor i mitt bostedsfylke (se vedlegg 4). Jeg unnlot å sende invitasjon til PP-kontoret jeg er ansatt på og PP-kontoret i min bostedskommune for å sikre at mine relasjoner til ansatte ikke påvirker masterstudiens tolkninger. Utvalget i denne masterstudien foregikk ved et strategisk utvalg. Det vil si at informantene som fikk forespørsel om deltakelse hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til å kunne gi et svar på problemstillingen for denne masterstudien (Thagaard, 2013). I eposten skrev jeg informasjon om hva masteroppgaven skulle omhandle, problemstilling, bakgrunn for valg av tema, hensikt og hvilke metoder som skulle benyttes. I utgangspunktet var det visse kriterier for deltakelse i masterprosjektet. Det første kriteriet var at de PP-ansatte måtte jobbe inn mot aldersgruppen 0-6 år, det andre at PP-kontoret hadde nok informanter innenfor barnehage til å oppfylle det anbefalte antallet deltakere i et fokusgruppeintervju. Det viste seg å være vanskelig å finne et PP-kontor som ønsket å delta og som oppfylte kriteriene som var satt. Derfor besluttet jeg å vike fra kriteriene og valgte det eneste PP-kontoret som meldte sin interesse om å delta i studien. PP-kontoret var interkommunalt og hadde to informanter som jobber direkte mot barnehage og en informant som i hovedsak jobber mot skole, altså til sammen tre deltakere. Fire deltakere blir ofte satt som et minstekrav i et fokusgruppeintervju (Ringdal, 2001; Halkier, 2006). Det er ulike teorier på hvor stor en fokusgruppe bør være og Wibeck (2011) sier at utgangspunktet i en gruppesamtale er at alle deltakerne har øyenkontakt med hverandre samt at man i en liten gruppe får mer tid til å få sagt sitt. Ved større grupper blir samtalen mer upersonlig og det kreves mer av moderator i forhold til struktur og tildeling av taletid (Wibeck, 2011). Med utgangspunkt i Wibecks (2011) argumenter valgte jeg allikevel å gjennomføre fokusgruppeintervjuet til tross for at det var tre deltakere. Etter at PP-kontoret var blitt valgt ut sendte jeg på ny samme epost til alle barnehagene i kommunen som PP-kontoret ligger i. En barnehage i samme kommune som PP-kontoret meldte sin interesse for deltakelse i masterstudien der det var tre pedagogiske ledere og en barnehagestyrer som ønsket å delta.

Deltakerne i de to fokusgruppeintervjuene kjente til hverandre fra før gjennom at det var et PP-kontor og en barnehage fra samme kommune. Wibeck (2011) sier det kan være hensiktsmessig å ha grupper bestående av deltakere som har en personlig relasjon fra før, men at man som moderator da må være bevisst på at deltakere som kjenner hverandre godt kan unnlate visse elementer fordi de tar for gitt at de andre deltakerne vet hva de snakker om. De kan også referere til forhold som de andre deltakerne kjenner til, men som er ukjent for forskeren. Deltakerne kan også unngå å komme inn på temaer som er følsomme i frykt for en eventuell konflikt. Derfor er det særs viktig at forskeren stiller oppfølgende spørsmål for å ikke gå glipp av informasjon som kan være av relevans (Wibeck, 2011).

3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden er et manuskript for intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Spørsmålene ble laget med utgangspunkt i temaene som utpekte seg når jeg analyserte den tidligere forskningen (se avsnitt 1.8.3). De fire temaene som utpekte seg var organisatoriske rammer, definisjon av systemarbeid, kompetanse og gjennomføring av mandatet i praksis. Til sammen skulle temaene hjelpe meg å besvare problemstillingen i masterstudien. Jeg utarbeidet to intervjuguides en for de ansatte i PPT og en for de ansatte i barnehage. I hovedsak var guidene like, eneste forskjell var at ordlyden var tilpasset PPT i intervjuguiden som skulle brukes der og ordlyden var tilpasset barnehagen i den andre intervjuguiden (se vedlegg 5 og 6). Ved at intervjuguidene var tilnærmet like forsikret jeg meg om at alle informantene svarte på de samme spørsmålene. På denne måten ble svarene fra informantene i PPT og informantene fra ledergruppen i barnehagen sammenlignbare.

3.6 Innsamling av data

For å kvalitetssikre at ingen kommentarer ble utelatt og for å ha oversikt over hvilke personer som sa hva valgte jeg å filme fokusgruppeintervjuet.

3.6.1 Moderatorrollen

Min rolle som moderator var presentere emnet som skulle diskuteres for å så løfte frem de ulike temaene som var definert i intervjuguiden samt å stille oppfølgende spørsmål dersom noe virket uklart. For å kunne stille oppfølgende spørsmål innebærer det at intervjueren aktivt lytter. Det vil si at jeg som moderator både måtte lytte til det som ble sagt og hvordan det ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2015).

Oppfølgingsspørsmål kan ikke spesifiseres på forhånd og krever derfor at intervjuer følger opp med spørsmål ut fra intervjupersonenes svar med utgangspunkt i intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er viktig at forskeren bidrar til en tillitsfull og fortrolig atmosfære der forskerens kontakt med intervjupersonene er med på å skape trygghet slik at deltakerne ønsker å dele erfaringer med forskeren (Thagaard, 2013). For meg som moderator betød det at jeg hadde fokus på å finne den rette balansen mellom å stille spørsmål, lytte til deltakerne, gi tilbakemeldinger eller stille utdypende spørsmål for å utvikle samtalen videre.

3.6.2 Prøveintervju

Prøveintervju brukes for å teste intervjuguiden og teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2004). Gjennom å bruke prøveintervju som en treningssituasjon og be deltakerne om tilbakemelding på deres opplevelse av intervjuer og utforming av spørsmål kan man reflektere over rollen som intervjuer (Dalen, 2004). Prøveintervjuet ble gjennomført med ledergruppen i en barnehage jeg har kjennskap til fra før omtrent tre uker før de opprinnelige fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres. Etter prøveintervjuet fikk jeg tilbakemelding på at jeg kunne være enda litt mer spesifikk i utformingen på noen av spørsmålene ettersom deltakerne opplevde noe usikkerhet i forhold til hva jeg mente å spørre om. Før de opprinnelige fokusgruppeintervjuene gikk jeg derfor igjennom de aktuelle spørsmålene og formulerte dem på en tydeligere måte. Som moderator opplevde jeg det utfordrende å stille oppfølgingsspørsmål og erfarte at jeg måtte være en svært aktiv lytter for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Det opplevdes krevende å være moderator i fokusgruppeintervju. Derfor valgte jeg å ha de to fokusgruppeintervjuene i masterstudien på hver sin dag slik at jeg skulle være opplagt til å være en aktiv lytter.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Før jeg satt i gang med å hente inn informanter og data til studien meldte jeg studien til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk Senter for forskningsdata den 12.01.2018 (se vedlegg 7). Jeg mottok en forenklet vurdering fra NSD 23.01.2018. Etter gjennomgang av opplysningene konkluderte de med at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven §31, men at personopplysningene som blir samlet inn ikke er sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe.

Jeg var bevisst på å følge anbefalingene til NSD i denne masterstudien som gikk ut på at prosjektet ble gjennomført i tråd med opplysningene gitt i meldeskjema og at det ble utarbeidet et skriftlig informert samtykke med informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse (se vedlegg 8 og 9). Det ble sendt ut informasjon om at fokusgruppeintervjuet ville bli filmet i forespørselen om deltakelse til studien og det ble informert om at filmen ble slettet direkte etter at transkriberingen var ferdig.

3.7.1 Validitet og reliabilitet

Forskningsresultater vil alltid være forbundet med større eller mindre grad av usikkerhet (Kleven, 2002 i Kleven 2014). Materialet og konklusjonens troverdighet gjennomsyrrer alle delene av forskningsprosessen i en kvalitativ studie (Holter, 1996).

3.7.1.1 Validitet

Når man snakker om validitet i kvalitative studier refereres det til et utsagns sannhet og korrekthet. Et argument som er valid er fornuftig, velbegrunnet, berettiget, sterkt og overbevisende (Kvale, 2001). I en kvalitativ forskning holder forskeren seg til en bred definisjon av validitet som vil si at validitet handler om hvorvidt en metode undersøker det som var hensikten å undersøke (Kvale, 2001). Validiteten i en kvalitativ forskning knyttes til kvaliteten på tolkningene av dataene som er samlet inn i studien og om forståelsen en studie fører til kan støttes i annen forskning (Thagaard, 2013).

En valideringsprosedyre vil ifølge Kleven (2007) basere seg på en forståelse av mulige trusler om validitet (Kleven, 2007). Jeg har derfor forsøkt å sikre denne masteroppgavens validitet gjennom å gjøre flere grep i løpet av forskningsprosessen. Jeg hadde et prøvefokusgruppeintervju i forkant av de opprinnelige fokusgruppeintervjuene. Dette for å sikre at intervjuguiden dekket det den skulle og at det var mulig å samle inn data for å besvare problemstillingen ved hjelp av de temabaserte spørsmålene i intervjuguiden.

Fokusgruppeintervjuet ble avholdt i en barnehage som ikke var med i utvalget.

Tilbakemeldingene fra de som deltok i prøvefokusgruppeintervjuet dannet grunnlaget for justeringer i intervjuguiden. Med utgangspunkt i et semistrukturert intervju sikret jeg at det var åpning for å kunne stille oppfølgings spørsmål dersom noe var uklart under vegg i intervjuet og dermed var det lettere å utelukke misforståelser undervegs. Oppsummeringer

undervegs i intervjuet var også med på å sikre at jeg hadde tolket deltakernes utsagn riktig (Kvale, 2001).

3.7.1.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet og gjøre (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). I kvalitative studier brukes ofte begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet (Thagaard, 2013). Troverdigheten til en forskning sier noe om den er blitt gjort på en tillitsvekkende måte og knyttes til at forsker kan gjøre rede for hvordan data er utviklet (Thagaard, 2002). Metodekapittelet viser til de metodiske betraktningene som er gjort i forskningen og har som hensikt å øke troverdigheten til forskningen (Thagaard, 2013). Gjennom å benytte seg av kilde triangulering (Kruuse, 2007) der man sjekker om det er overenstemmelse mellom ulike kilders opplysninger er det større sannsynlighet for å konstatere om resultatene fra en studie er korrekte. I denne masteroppgaven sikrer man holdbarheten i konklusjonene som er blitt trukket når utsagnene fra PPT og barnehage har blitt satt opp imot hverandre.

3.7.2 Etiske refleksjoner

De etiske retningslinjene innenfor forskersamfunnet er de samme for kvalitative prosjekter som for andre prosjekter (Thagaard, 2013, s.24). All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til de etiske prinsippene som gjelder innenfor forskningsfeltet og omgivelsene rundt (Thagaard, 2013, s.24).

I denne masterstudien har jeg tatt utgangspunkt i retningslinjene til «*De nasjonale forskningsetiske komiteer*» (NESH, 2006). Prinsippet om informert samtykke er utgangspunkt for et hvert forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Dette innebærer at informantene har krav på å vite om formålet og hovedtrekk ved studien slik at de kan vurdere fordeler og ulemper ved deltakelse i studien (Thagaard, 2013). Alle informantene fikk derfor skriftlig informasjon om formålet med oppgaven og informasjon i forhold til behandling av datamateriell som ble samlet inn ved deltakelse i prosjektet. Informantene fikk også informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (NESH, 2006).

Det er viktig at informantene er anonymiserte på en forsvarlig måte og at de er komfortable med hva deres bidrag i studien benyttes til (Kvale og Brinkmann, 2015). Lydopptak og videoopptak ble slettet rett etter transkribering. Transkriberingen ble kodet slik at identiteten til de PP-ansatte, ledergruppen i barnehage og kommune er beskyttet (NESH, 2006).

Informantene som deltok i denne masterstudien skrev under på skriftlig samtykke til at jeg kunne benytte dem som informanter i oppgaven.

4.0 Analyseprosess og resultater

Presentasjon av resultater og analyse i denne masterstudien er delt inn i to kapitler analyseprosess og resultater. Kapitlet resultater er igjen delt i fire underkategorier; Organisering, målet med *Barnehagelovens §19c, andre ledd*, kompetanse og gjennomføring av *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis. Hvert av kapitlene består først av en kort innledning der analysens fokus blir gjort rede for. Deretter beskrives funnene som er blitt gjort. Funnene blir så vurdert opp imot tidligere forskning og teori.

4.1 Analyseprosess

I hermeneutikken sees tolkningen av intervjuetekstene på som en dialog mellom forsker og tekst, der forsker går dypt inn og studerer teksten som er formidlet i intervjuet (Thagaard, 2013.s.41). Analysen og tolkningen en trinnvis prosess der man går i dybden på meningsinnholdet i det som blir sagt under intervjuene og at hvert trinn må hele veien forstås i lys av helheten (Thagaard, 2013, s.41). All forståelse bygger på en forforståelse (Gertz 1973 i Thagaard, 2013, s.41). Jeg valgte en hermeneutisk tilnærming til analyseprosessen for å sikre dyptgående tolkninger av intervjuetekstene som ble hentet inn gjennom fokusgruppeintervjuene.

4.1.1 Forforståelse

Innledningsvis i dette kapitlet kommer en kort presentasjon av informantene i denne masterstudien. Informantenes utdanning og erfaringsbakgrunn vil i et hermeneutisk perspektiv ha noe å si for hvilken forforståelse de har med seg inn i studien. Til sammen var det totalt syv informanter i de to fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført for å innhente data. I det første fokusgruppeintervjuet bestod informantene av tre PP-rådgivere som er ansatt på et interkommunalt PP-kontor. I det andre fokusgruppeintervjuet består informantene av en styrer og tre pedagogiske ledere som jobber i samme barnehage. Barnehagen ligger i samme kommunene som PP-kontoret som deltar i denne masterstudien. Informantene er alle kvinner. I PPT har de tre informantene pedagogiske grunnutdannelser innenfor barnehage og skole, samt videreutdannelser og mastergrader innenfor det spesialpedagogiske feltet. Informantene fra barnehage har alle barnehagelærerutdanning.

Jeg er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder, fagansvarlig og assisterende styrer i 10 år. Jeg begynte på master i utdanningsvitenskap med fordypning i

spesialpedagogikk på deltid høsten 2015. Høsten 2017 startet jeg i jobb på et interkommunalt PP-kontor der jeg jobber som PP-rådgiver i forhold til barn 0-6 år. På lik linje som informantenes forståelse av *Barnehagelovens §19c, andre ledd* må sees i sammenheng med forforståelsen de har opparbeidet seg gjennom opplevelser og erfaringer, vil jeg som forsker ha med meg min forforståelse inn i analysen og tolkningen av intervjudataene. Jeg er klar over at forforståelsen jeg har med meg vil kunne være med å prege analysen og fortolkningen av intervjudataene (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har derfor valgt å beskrive analyseprosessen så transparent som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.1.2 Analyseprosessen – Trinn for trinn

Jeg vil nå presentere hvordan jeg trinnvis analyserte og tolket intervjuene med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming.

Før dataene kunne gjøres tilgjengelig for analyse og tolkning ble de transkribert ved hjelp av dataprogrammet NVIVO. Etter å ha overført all informasjon som ble sagt på videoen av intervjuene til tekstform startet første trinn i analysen. Intervjudataene ble gjennomlest flere ganger for å få en grundig oversikt over dataene som var samlet inn. Mitt første inntrykk var at både PPT og barnehage tenker at PPTs bistand i systemarbeidet i barnehagene handler om å at barnehagene skal utvikle kompetanse til å romme flere barn innenfor det ordinære, men at de i praksis opplever flere barrierer for å jobbe systemrettet i den grad som er ønskelig.

Etter grundig gjennomlesing av intervjudataene var neste trinn å opprette noder i programmet NVIVO. Noder er det samme som kategorier. «*Kategoriene bidrar til at forskeren lettere kan identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet*» (Thagaard, 2013, s.160). Nodene som ble valgt ut var de samme kategoriene som ble tatt utgangspunkt i når fokusgruppeintervjuet ble utarbeidet. Nodene var: Organisering, kompetanse, mål med *Barnehagelovens §19c, andre ledd* og gjennomføring av *§19c, andre ledd*. Nodene er sentrale begrep som gjenspeiler hva tidligere forskning sier om PPTs systemarbeid og har dermed direkte referanse til problemstillingen i denne masteroppgaven: «*Hvordan forstår PPT og barnehagen mandatet om at PPT skal bistå barnehagene i arbeidet med organisasjons og kompetanseutvikling rundt barn med særskilte behov? Og hvordan gjennomføres det i praksis?*»

Etter å ha opprettet noder basert på tidligere forskning var neste trinn å gå til start igjen og lese intervjudataene på nytt, men nå med fokus på å sortere intervjudataene i en og en node.

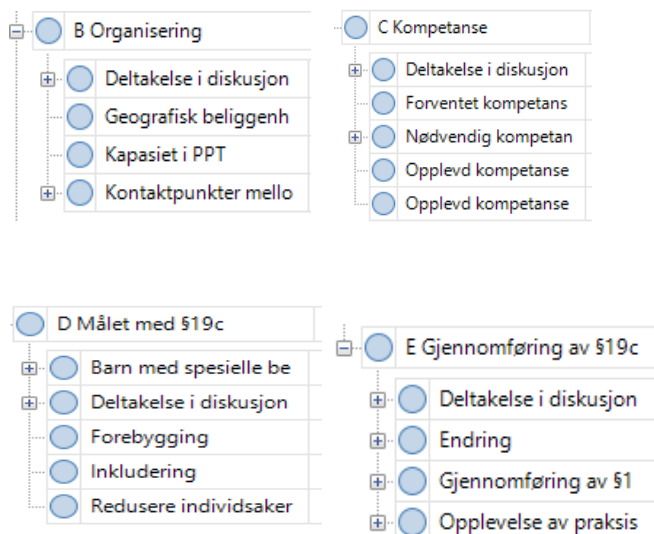
All tekst som omhandlet organisering ble markert og lagt til noden organisering, all tekst som omhandlet kompetanse ble markert og lagt til noden kompetanse. Slik fortsatte sorteringen gjennom alle nodene. Når intervjudata blir sortert i noder registrerer NVIVO antall kilder og antall referanser. Dermed kan man i selve analysen se nærmere på hvorvidt enkelte informanter kom med flere innspill enn andre.

Figur 1 - Oversikt over noder



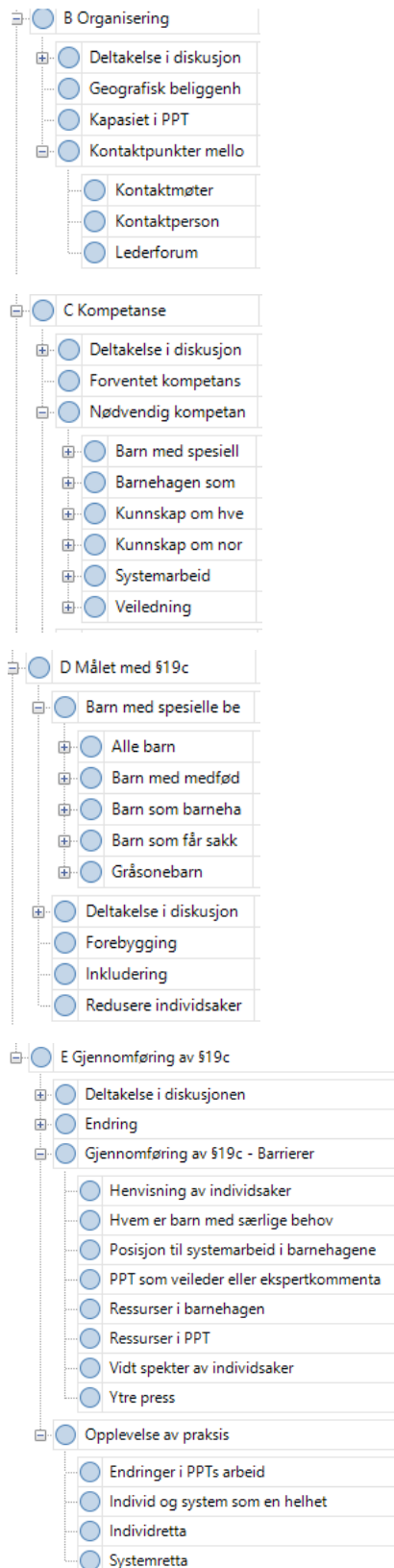
Etter å ha sortert all intervjudata i noder var neste trinn igjen å gå til start, men nå med fokus på hvilke tema informantene fremhevet under hver node. Med utgangspunkt i temaene informantene fremhevet ble nye undernoder laget.

Figur 2- Oversikt over undernoder



Etter å ha delt nodene i undernoder ble noen av undernodene delt i nye undernoder for å få en enda dypere forståelse og mulighet til å kunne identifisere mønstre i intervjudataene.

Figur 3- Oversikt over undernoder delt inn i nye undernoder

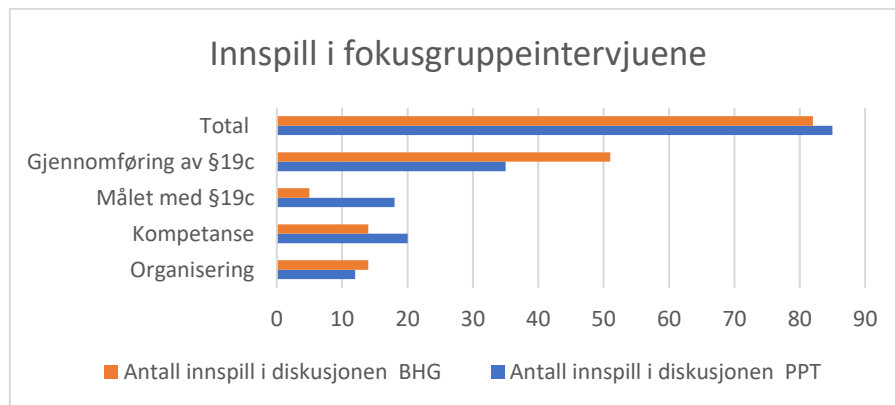


4.2 Resultat og tolkning

Resultatene og tolkningene presenteres i fire underkapitler hvor hvert underkapittel baserer seg på temaer fra fokusgruppeintervjuet. Hvert underkapittel innledes med en kort repetisjon på hvilken tidligere forskning som ligger til grunn for mitt valg av aktuell tematikk.

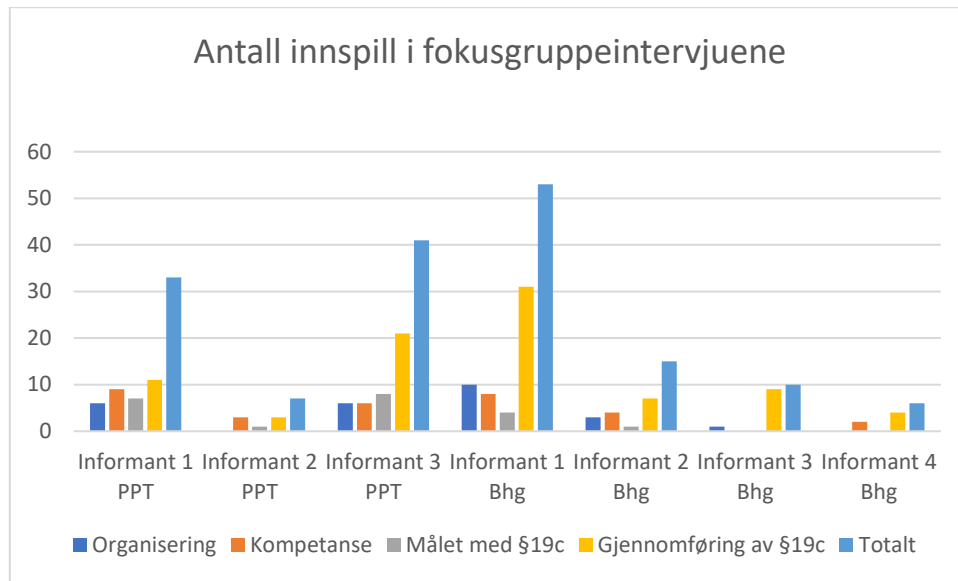
For å synliggjøre hvorvidt enkelte informanter kom med flere innspill i fokusgruppeintervjuet enn andre, er antall innspill illustrert gjennom et søylediagram før resultatene og tolkningen for hver node blir presentert. Fremstillingen er basert på tall fra NVIVO og laget i Excel (Se vedlegg 10). Totalt kom PPT og barnehage relativt likt ut i antall innspill i fokusgruppeintervjuene. Som diagrammet viser var det variasjon mellom hvor deltakende informantene var når man ser på hver enkelt kategori både i PPT og barnehagen.

Figur 4 – Totaloversikt over informantenes innspill i fokusgruppeintervjuene.



Når det gjelder antall innspill per informant var det også store variasjoner. Når man ser på totalen var informant 3 i PPT og informant 1 i barnehagen gjennomgående mest aktiv i diskusjonene. På PPT kan man se at diskusjonene stort sett foregikk mellom informant 1 og 3, mens informant 2 kom med noen innspill. I barnehagen var det informant 1 som stor for mye av innspillene, informant 2 kom med noen innspill til diskusjon. Informant 3 og 4 var lite delaktig i diskusjonen, men ble mer aktiv mot slutten av fokusgruppeintervjuet.

Figur 5- Oversikt over innspill per informant



4.2.1 Organisering av PPT

For å få et overblikk over hvilke endringer som var blitt gjort i PPT for å kunne gjennomføre systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis stilte jeg i fokusgruppeintervjuet spørsmål i forhold til organisering innad i PPT og samarbeidsrelasjoner med andre instanser.

4.2.1.1 Organisatoriske endringer og samarbeid

En av informantene fra PPT nevnte flere organisatoriske endringer som var blitt gjort for å kunne gjennomføre systemmandatet i praksis. PPT og barnehage har to kontaktmøter i året, hver barnehage har faste kontaktpersoner i PPT og PPT deltar på lederforum med jevne mellomrom.

Figur 6- Oversikt over organisatoriske endringer.

☐	● Kontaktpunkter mello	3	10
☐	● Kontaktmøter	2	4
☐	● Kontaktperson	2	2
☐	● Lederforum	2	3

Informant 1 PPT: *“Vi har organisert oss slik at vi har to kontaktmøter i året med hver barnehage. Da er vi kontaktperson for de barnehagene. Der drøftes saker som enda ikke er*

henvist. Vi prøver å få til et systemarbeid på disse kontaktmøtene gjennom drøfting av case og oppfølging av disse på neste møte.

Det varierer om vi får til et arbeid over tid. Noen ganger er det så mange nye saker at man nesten ikke rekker å ta opp saker fra tidligere møter. Noen ganger så er dette nok til å ivareta barnet, andre ganger ender det opp i individsak».

Informant 1 PPT: *“Vi deltar på lederforum. De lærende nettverkene det tenker jeg er systemrettet arbeid. Ved å delta i lærende nettverk bidrar vi med vårt i diskusjonene i gruppene, samtidig er det lettere for oss å jobbe systemrettet og etterspør når vi vet hva de gjør i de lærende nettverkene. Å delta på slike ting er viktig. Vi har også hatt innlegg på nettverket der vi har informert om hva vi tenker rundt systemrettet arbeid.».*

Informant 2 fra BHG gir uttrykk for at faste kontaktmøter og kontaktpersoner gjør samarbeidet med PPT bedre og at avstanden mellom barnehagen og PPT er blitt mindre.

Informant 2 BHG: *“Når jeg startet i barnehage på midten av 90 tallet så hadde vi ikke den form for samarbeid med PPT som vi har i dag. Jeg følte det var en større avstand mellom PPT og barnehagen. Vi hadde ikke kontaktmøter og vi hadde ikke kontaktperson. Det var bare sånn tilfeldig hvem du møtte når du ringte bort. Det synes jeg er positivt at det i dag er mye bedre samarbeid”.*

De andre informantene fra barnehagen opplever at det er lavere terskel for å kontakte PPT etter de fikk faste kontaktmøter og kontaktpersoner.

Informant 1 BHG: *“Vi har to kontaktpersoner fra PPT som vi tar kontakt med dersom det er noe. Det er aldri vanskelig å ringe”.*

Informant 4 BHG: *“Det er enklere å ta kontakt når det trengs. Jeg føler terskelen ikke er så stor for å ta kontakt med dem hvis det er noe jeg lurer på. Det er også veldig kjekt at vi kan ha de to kontaktmøtene i året».*

Informant 3 BHG: *“Kontaktmøtene er veldig greie. Man får luftet ting dersom man er usikker. Noe føler du deg veldig sikker på, dette er mer enn hva vi kan ordne liksom. Jeg synes det er veldig greie møter og føler at vi alltid har noe å ta opp”.*

Informant 1 fra BHG nevner også at PPT av og til er med på lederforum.

Informant 1 BHG: *«PPT er også med på lederforum samlet med alle styrerne i kommunen. Vi har møte en gang i måneden og de kommer innom av og til».*

Undersøkelser gjort av Fylling og Handegård (2009) viste at det systemrettede arbeidet mot barnehager er styrket når det gjelder etablering av forutsigbare samarbeidsrelasjoner. Resultatene fra min masterstudie viser at det er det oppretta samarbeidsrelasjoner gjennom faste kontaktpunkter mellom PPT og barnehage, både direkte inn mot hver enkelt barnehage, men også på ledernivå gjennom PPTs deltakelse på lederforum for barnehagene i kommunen. Fylling og Handegård (2009) peker på at interkommunale PP-kontor gjerne ikke har den samme nærheten til barnehagene sammenliknet med kommunale PP-kontor. Barnehagen som deltok i denne masterstudien er tilhørende i samme kommune som PPT har kontor og uttrykker at samarbeidet med PPT er blitt tettere etter at de opprettet faste kontaktpunkt. Etter som PP-kontoret er interkommunalt kan man stille spørsmål om barnehagene i de andre kommunene opplever det samme tette samarbeidet med PPT slik som barnehagen som deltok i studien? Har PPT faste kontaktmøter og kontaktpersoner i de andre kommunene og deltar PPT på ledersamlinger i de andre kommunene?

Hustad et al., (2016) gjorde undersøkelser som viste at møte mellom PPT og barnehager kan være mer eller mindre formalisert og forekomme med varierende hyppighet. Resultatene fra denne masterstudien viste at kontaktmøtene mellom PPT og barnehage er fastsatt til to ganger i året der barnehagen kan ta opp case som de ønsker å drøfte for å så prøve ut og få oppfølging på neste møte. På bakgrunn av informant 1 fra PPT sin uttalelse: *«Det varierer om vi får til et arbeid over tid. Noen ganger er det så mange nye saker at man nesten ikke rekker å ta opp saker fra tidligere møter»* kan man stille spørsmål om det burde vært kontaktmøter oftere for å sikre kontinuitet i systemarbeidet? Og skulle det i tillegg til kontaktmøtene vært opprettet andre faste kontaktpunkter for å sikre at barnehagene får tilstrekkelig bistand i systemarbeidet?

Mangel på legitimitet er nevnt som en av barrierene for at PPT skal kunne bistå med systemarbeid ute i barnehagene (Hustad et al., 2016). Ettersom alle informantene fra barnehage utaler seg positivt om kontaktmøtene og at de opplever de nyttige kan man anta at PPT har legitimitet for å drive systemarbeid i denne barnehagen.

Når det gjelder lederforumene for styrene i kommunen sier informant 1 fra barnehage at styrene møtes på lederforum en gang i måneden og at PPT kommer innom av og til. Når er det PPT blir med på lederforum og når er de ikke med? Hvilken rolle har PPT på lederforumet? Informant 1 fra PPT sier de bidrar med diskusjon i gruppene, men hvilke diskusjoner? Informant 1 fra PPT nevner også at det er lettere å jobbe systemrettet og etterspør ute i barnehagene når de har vært med i diskusjonene ute i barnehagene. Hustad et al (2016) sier det ikke er laget noen plan for å se PP-tjenesten og barnehagens kompetanseutvikling i sammenheng. Kan lederforumet være et lærende nettverk der PP-tjenesten og barnehagens kompetanseutvikling blir sett i sammenheng? Funn fra evalueringen til Hustad et.al (2016) viser at kompetanse og kompetanseøkning kan sees som en forutsetning for endring til en mer systemrettet praksis (Hustad et al., 2016).

4.2.1.2 Kapasitet

Under temaet organisering kom manglende kapasitet opp som en av årsakene til at informantene i PPT ikke jobbet mer systemrettet enn de gjorde.

En av informantene på PP-kontoret gir uttrykk for at hun opplever det som utfordrende å drive systemarbeid i en slik grad som er tenkt. Utfordringen informanten legger frem er størrelsen på PP-kontoret og at PP-kontoret ligger i distrikts Norge. Det at de er et lite kontor gjør at de blir ekstra sårbare ved sykdom og permisjoner samtidig som det er det utfordrende å få tak i kvalifiserte vikarer.

Informant 3 PPT: *“Jeg tenker vi har en utfordring. Jo mindre PP-kontoret er jo større er utfordringene med organisering. Vi har prøvd forskjellige løsninger, hatt ett førskoleteam og ett skoleteam, men det er vanskelig å få til. Vi kjører mye sololøp”.*

Informant 3 PPT: *“Vårt PP-kontor ligger ute i distriktet. Vi har problemer med en organisasjon som sliter med å få tak i vikarer når det er sykemeldinger og permisjoner Den*

siste måneden har vi kjørt med 75% mindre enn vi skal. Da blir det mye når vi har så mange skoler og barnehager. Når vi er et lite kontor da blir vi mer sårbare”.

Til tross for de organisatoriske utfordringene som informant 3 løfter frem gir de andre informantene på PPT uttrykk for at de ønsker å drive systemarbeid, men at manglende kapasitet på grunn av mange individsaker gjør at de nedprioriterer systemarbeidet.

Informant 1 PPT: *“Vi ønsker å drive systemrettet arbeid. Vi skulle ønske vi hadde mulighet å for eksempel komme ut å observere barn som ikke er henvist når barnehagene spør om dette, men nå når vi har så mye individsaker så tar de alt for mye tid. Der har vi frister å forholde oss til, da blir det lett for at vi nedprioriterer systemarbeidet”*

Informant 1 PPT: *“Hvis vi hadde hatt mer kapasitet kunne vi gått inn på systemarbeid i forhold til utfordringer med at det er så mange flerspråklige barn for eksempel”.*

Informant 3 PPT: *«Slik som det er nå tar sikkert individrettet saksyndighetsarbeid opp til 60-70% av tiden vår».*

Informant 1 og 2 fra barnehagen bekrefter at PPT for det meste er inne i individsaker og nevner mangel på ressurser i PPT som mulig årsak for dette.

Informant 2 BHG: *“Det handler kanskje litt om ressurser for PPT tenker jeg. Hvor store ressurser har de egentlig til å komme i barnehagen oftere? En ting er nå vi henviser en individsak, da er de mer pliktet til å komme å ta observasjoner”.*

Informant 1 BHG: *“Hvis vi bare kunne tatt en telefon og bedt dem komme bort å observere på noe vi var usikker på. Men jeg vet de har jo ganske mye å gjøre og det er ikke alltid de har tid til det når vi ønsket at de kunne kommet bort».*

I forhold til PP-kontorets kapasitet har informanter i barnehagen flere eksempler på at også oppfølging i individsaker tar alt for lang tid.

Informant 1 BHG: *“Det er for få folk der og det tar alt for lang tid. Det har ingenting med kompetansen til de som jobber der, de er kjempeflinke, men det går lang tid når vi vil ha i*

gang noe. Jeg opplever ikke at det handler om lysten deres, det handler om at de ikke får tak i folk”.

Informant 2 BHG: *“De er litt overarbeidet til tider tror jeg. Det tar for lang tid før vi får hjelp i saker. Det er dumt for det er jo ungene det går ut over.*

Informant 1BHG: *“Det er veldig synd. Det gjør at ting kan ta veldig lang tid”.*

Midtløngutvalgets (2009) utredning av det spesialpedagogiske støttesystemet pekte på flere utfordringer og hindringer for en sterkere systemorientering i PP-tjenesten. En av utfordringene var at loven legitimerer og pålegger PPT sakkyndighetsarbeid og at denne legitimeringen og pålegget mangler for systemarbeidet (Hustad et al., 2016). Informant 1 i PPT peker nettopp på denne utfordringen. Ettersom at de gjennom sakkyndighetsarbeidet har frister å forholde seg til så nedprioriterer hun systemarbeidet, mens informant 3 peker på manglende vikarer som mulig årsak til at systemarbeidet ikke blir prioritert. Fylling og Handegårds (2009) undersøkelser i forbindelse med en casestudie viste også at ansatte i PPT opplevde presset i forhold til økte henvisninger på individnivå og at kravet om sakkyndighetsarbeid gikk på bekostning av andre ting de kunne brukt tiden på.

Undersøkelsene til Cameron et al. (2011) viser at alt for mange individsaker hindrer prioriteringen av systemsaker. Er det lovens legitimitet og pålegg til å drive sakkyndighetsarbeid som kan forklare at systemarbeidet blir nedprioritert, mangel på vikarer eller en kombinasjon? Flere av informantene på PP-kontoret uttrykker ønske om å drive systemarbeid. Noe som samsvarer med funn som er gjort i undersøkelsene til Cameron et al. (2011). Samtidig viser Cameron et al. (2011) at til tross for et ønske om systemarbeid så har ikke PPTs arbeidsprofil endret seg noe særlig. Man kan da stille spørsmål til om PP-kontoret hadde drevet mer systemarbeid dersom de hadde hatt 100% dekning av personal?

4.2.2 Målet med §19c

For å få innblikk i informantenes tanker om hva systemarbeid innebærer stilte jeg spørsmål ut ifra begrepene «å bistå» og «barn med særlige behov» fra lovteksten.

4.2.2.1 Bistå barnehagene – Hva betyr det?

Informant 1 i PPT tenker at det er inkludering som er hensikten med PPTs bistand til barnehagene i kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for barn med særlige behov. Det ble ikke så veldig diskusjon ut av dette. De andre informantene sa seg enig med informant 1. Videre pekte informant 1 i PPT på at hensikten også måtte være å redusere individsaker samt forebygging, mens informant 2 i PPT mente at hensikten var å skille ut «grenseområdebarna» fra de spesialpedagogiske tilfellene.

Informant 1 PPT: *“Jeg tenker det handler om å inkludere alle barn i det allmennpedagogiske tilbudet. De aller fleste skal ivaretas der og at de som er i en typisk “gråsoner” også skal ha et kvalitetsmessig godt tilbud».*

Informant 2 PPT: «Mhm» (nikker).

Informant 3 PPT: «Jeg tenker og sånn».

Informant 1 PPT: *“Jeg tenker at inkludering er målet der en tenker at alle barn skal være inkludert i et fellesskap. At de ikke skal klassifiseres som barn med “spesielle behov”. Og at en ser for seg at PPT kan være et slags kompetansemiljø i dette ved å styrke det ordinære for å få mer inkludering”.*

Informant 2 og 3 PPT: (nikker).

Informant 1 PPT: *“Ved å jobbe med systemarbeid, kan barnehagen ivareta flere unger, slik at mindre barn har behov for spesialpedagogisk hjelp”.*

Informant 1 PPT: *“Målet med systemarbeid er vel egentlig at det skal medvirke til redusert individarbeid. At barnehagene kan være i stand til å håndtere dette på egenhånd med oss som medspillere”.*

Informant 2 PPT: *“Det er så klart de åpenbare barna som har syndrom, store vansker, medfødte ting og sånt, da er det åpenbart at de skal ha spesialpedagogisk hjelp. Men de grenseområdebarna, det tenker jeg er langtidsmålsettingen med systemarbeid. Få sortert dem vekk fra de spesialpedagogiske tilfellene».*

Barnehagen svarte i liten grad på hva de tenkte hensikten med systemmandatet i Barnehagelovens §19c, andre ledd var men informant 2 fra BHG nevnte at: «Det handler om

å heve vår kompetanse innenfor fagområder slik at vi kan møte de barna med størst behov på en bedre måte enn hva vi kanskje har gjort».

Hustad et al. (2016) peker på at det ikke er en entydig forståelse for hva systemarbeid er og at dette er utfordrende for en sterkere systemorientering i PPT. Dette vises også igjen i denne studien der informantene fra samme PPT kontor hadde fire forskjellige oppfattelser på hva hensikten med systemarbeidet innebærer. Fylling og Rønning (2007) referert i Fylling og Handegård (2009) viste også at PPT har en utfordring med å definere hva systemarbeid er og at begrepet kan oppfattes svært ulikt fra hver PP-ansatt og PP-kontor.

I undersøkelsene til Fylling og Handegård (2009) var det forståelsen for systemarbeid som utvikling av læringsmiljøer som fikk størst oppslutning. De viste videre til at det må ligge en grunnforståelse for at individer inngår i viktige relasjoner sammen med andre og at systemer legger sterke prinsipper for det enkelte individs læring og utviklingsmuligheter.

Informant 1 i PPT nevner det jo at *PPT kan være et slags kompetansemiljø i dette ved å styrke det ordinære for å få mer inkludering*». Hvis de skal jobbe mot inkludering i seg selv, må man jo se på systemet rundt og hvilken påvirkning det har på enkeltbarns læring og muligheter.

4.2.2.2 Barn med “særlige behov” – Hvem er de?

For å ta et få en dypere forståelse for hva hensikten med systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* innebærer spurte jeg informantene i fokusgruppeintervjuet hvem de tenker loven henviser til med begrepet barn med «*særlige behov*». Nå ble flere fra barnehagen delaktige i diskusjonen. Tabellen under viser en fremstilling av hvem informantene tenkte at loven henviser til. Det var barn som barnehagen ikke klarer å ivareta som ble nevnt flest ganger og det var informantene fra barnehage som stod for fire av kommentarene, mens PPT hadde en informant som tenkte at barn med særlige behov gjaldt barn som barnehagen ikke klarer å ivareta.

Figur 7- Oversikt over hvem informantene tenker "barn med særlige behov" er

<input checked="" type="checkbox"/>	D Målet med §19c		5	23
<input checked="" type="checkbox"/>	Barn med særlige behov		4	12
<input checked="" type="checkbox"/>	Alle barn		2	2
<input checked="" type="checkbox"/>	Barn med medfødte syndrom og vansk		1	1
<input checked="" type="checkbox"/>	Barn som barnehagen ikke klarer å ivar		3	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Barn som får sakkyndig vurdering		1	1
<input checked="" type="checkbox"/>	Gråsonebarn		2	2

Informant 1 PPT: *“Barnehagen skal jo ivareta unger med sine behov. For å si det sånn så kan de i en barnehage definere “særlige behov” når barnehagen føler de ikke klarer å ivareta barnet”.*

Informant 1 BHG: *“Hvis vi ikke med det ordinære barnehagetilbudet klarer å gi et godt nok tilbud til disse barna, ja da tenker jeg det er “særlige behov”.*

Informant 2 BHG: *«Ja barn med særlige behov er ganske vidt tenker jeg. Jeg tenker det er de vi ikke klarer å gi et godt nok tilbud gjennom det ordinære».*

Informant 1 fra PPT peker også på at hun ikke liker begrepet «særlige behov» for at dette begrepet er med på å definere noen barn som annerledes enn andre. Informant 1 legger også til at alle barn har i utgangspunktet særlige behov i perioder noe som også informant 4 i BHG påpeker.

Informant 1 PPT: *“I utgangspunktet så liker jeg ikke begrepet “særlige behov” for når vi sier det så definerer vi at noen barn har andre behov enn andre, men samtidig tenker jeg at alle barn har jo “særlige behov”. Det kan være i perioder det er skummelt å tenke på at barn som kommer inn i vårt system blir værende i systemet. Når vi drøfter saker på systemnivå tenker jeg at vi kan si at alle barn har “særlige behov” inn imellom så kan vi hjelpe dem der de er i utviklingen der og da. Samtidig er det noen som vil ha behov for den sakkyndige vurderingen».*

Informant 4 BHG: «Men sånn som det står så ser det ut som loven henviser til alle barn gjerne som har en ekstra utfordring, for det står jo barn med særlige behov. At det gjelder alle som har behov for noe ekstra tilrettelagt i perioder».

Nedenfor vises en fremstilling over hvem PPT og barnehagen tenker loven henviser til med begrepet «særlige behov». Sektordiagrammene ble laget ut fra tall som ble registrert i NVIO (se vedlegg 11). I sektordiagrammet som viser besvarelsene til informantene fra PPT er den oransje kaken større enn de andre fire kakene fordi 2 av informantene mente loven henviser til barn som barnehagen ikke klarer å ivareta. De andre besvarelsene har en informant per svar, dermed mindre kaker. I sektordiagrammet som viser besvarelsene til informantene fra barnehage er også her den oransje kaken størst på grunn av at to av informantene fra barnehage mente loven henviser til barn som barnehagen ikke klarer å ivareta. De to andre kakene har en informant per svar.

Figur 8- PPT: Barn med "særlige behov" i Barnehagelovens §19c, andre ledd



Figur 9- Barnehage - Barn med "særlige behov" i Barnehagelovens §19c, andre ledd



Ingen av informantene fra PPT har noe entydig svar på hvem de tenker loven henviser til. Barnehagen hadde 4 informanter. Hver enkelt informant i barnehagen hadde et entydig svar på hvem de tenker loven henviser til og det var to av informantene som tenkte at loven henviser til barn som barnehagen ikke klarer å ivareta.

Informant 1 fra barnehage gir også i fokusgruppeintervjuet uttrykk for at PP-kontoret har et mer snevert syn enn dem på hvem barn med særskilte behov er.

Informant 1 BHG: *“Jeg mener at barn med “særlige behov” også er barn som strever med atferd eller sliter med psyken. De som sliter med psyken blir det fort uklart hvem som har ansvar for. Barnet er jo gjerne god både motorisk og på språk, men gjerne veldig engstelig. Og det er dermed da ikke PPT sitt felt? Jeg mener at det også er barn med “særlige behov”.*

Informant 1 BHG: *“Jeg opplever at “særlige behov” mest regnes som de med vansker med språk. At det er dette som helst er PPT sin jobb. Atferdssaker for eksempel får vi gjerne beskjed om at ikke er en sak for PPT. Jeg mener de barna også skulle vært under “særlige behov”. Hvis det ikke er PPT sitt ansvar, hvem sitt ansvar er det da når vi mener at barnet trenger noe mer enn hva det ordinære rommer?”.*

Informant 1 BHG: *“Det står jo ikke definert noen plass at det bare skulle gjelde språk, men jeg føler at PPT gjerne definerer det som det”.*

Hvem loven henviser til med begrepet barn med «særlige behov» blir tolket på flere forskjellige måter både fra informantene på PP-kontoret og informantene fra barnehagen. En informant fra PPT og 2 av informantene fra barnehage sier at barn har «særlige behov» når de krever noe mer utover hva det ordinære rommer. De andre informantene nevner opp til fire andre forklaringer på hvem barn med «særlige behov» er. Når man skiller svarene fra PPT og barnehage ser man at PPT har 5 forskjellige tolkninger i forhold til hvem loven henviser til og dette fra 3 informanter. Er dette et tegn på at de ansatte i PPT er usikker på hvilke barn det egentlig gjelder? Eller endret tankene deres etter hvert som de andre kom med innspill under diskusjonen? I barnehagen ser man 3 forskjellige tolkninger fra 4 informanter. Ut ifra dette resultatet så kan det se ut som er uklarheter også i barnehagen hvilke barn loven henviser til, men her tenker 2 av 4 informanter i samme retning.

Etter som staten legger føringer på hvordan inkludering av barn med særlige behov i barnehage og skole skal praktiseres (Nordahl mfl. 2018, s.157) kan man stille spørsmål til om statens føringer i forhold til systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* er tydelige nok? Det står ingen ting i loven om hvem barn med «særlige behov» er.

Ettersom informantene på PP-kontoret og informantene i barnehagen har forskjellige oppfattelser i forhold til hvem *Barnehagelovens §19c, andre ledd* er ment å hjelpe kan man stille spørsmål til om kommunen ikke har lagt føringer og strategier for hvordan paragrafen skal bli implementert i praksis? Har PPT jobbet tilstrekkelig med å implementere paragrafen? Eller har PP-leder for lite kunnskap om hvilke institusjonelle faktorer som kan være med å påvirke de PP-ansattes praksis? Man kan også stille spørsmål til hvorfor barnehagen opplever at PPT definerer barn med «særlige behov» til kun å gjelde dem med språk. Ut fra resultatet som vises i sektordiagrammet kan det ved første øyekast se ut som at PPT totalt har et ganske vidt syn på hvilke barn det gjelder. Hva er det da som gjør at barnehagen har en annen oppfatning? Hvorfor samsvarer ikke PPTs besvarelse med barnehagens opplevde praksis?

4.2.3 Kompetanse

4.2.3.1 Nødvendig kompetanse for å gjennomføre *Barnehagelovens §19c, andre ledd*.

I fokusgruppeintervjuet ble det stilt spørsmål om hvilken kompetanse informantene tenker det er nødvendig at PPT har for å kunne gjennomføre systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis. Nedenfor er en oversikt over de ulike kompetansene som ble nevnt. Tre informanter fra PPT og en informant fra barnehagen mente at kompetanse på barnehagen som organisasjon er nødvendig for å kunne gjennomføre systemmandatet i praksis.

Figur 10- Oversikt over nødvendig kompetanse

Nødvendig kompetanse i PPT		5	21
+	Barn med spesielle behov	3	4
+	Barnehagen som organisasjon	4	4
+	Kunnskap om hver enkelt barnehage	3	5
+	Kunnskap om normalutvikling	3	3
+	Systemarbeid	1	1
+	Veiledning	3	4

Informant 1 PPT: *“Jeg tenker det er viktig at vi har den formen for kompetanse om hva barnehagen inneholder»,*

Informant 3 PPT: *«Ja vi må vite hva barnehage er for noe. Vi må kjenne til organisasjonen barnehage».*

Informant 2 PPT: *«Jeg ser absolutt viktigheten av at en PP-ansatt må ha kunnskap til barnehage».*

Informant 2 BHG: *“Det er viktig at PPT har kunnskap om hva barnehage er for noe og hvordan vi driver barnehage».*

Kompetanse om barn med spesielle behov, barns normalutvikling og veiledning ble også fremhevet både av informanter i PPT og barnehage som nødvendig kompetanse for gjennomføring av systemmandatet.

I tillegg løftet informantene fra PPT frem at kompetanse om den enkelte barnehage er viktig for gjennomføring av systemmandatet i praksis.

Informant 1 PPT: *“Barnehager er forskjellige. Det å bistå med kompetanse og utviklingsutvikling kan være forskjellig fra barnehage til barnehage, barnehager kan ha forskjellige behov. Derfor er det viktig med god kunnskap om hver enkelt barnehage».*

Informant 3 PPT: *«Ja den kompetansen om enkeltsystemene er viktig».*

Informant 2 PPT: *(Nikker).*

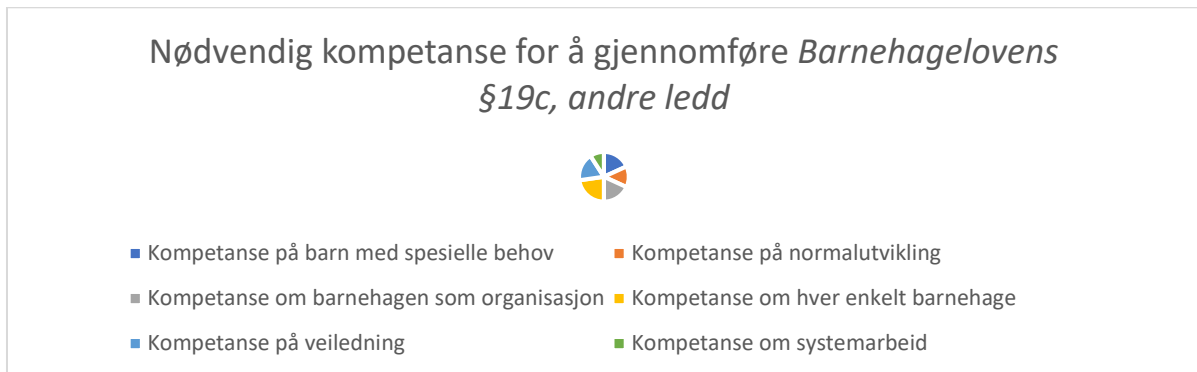
Kompetanse om utviklingsutvikling og systemarbeid ble nevnt en gang av to forskjellige informanter fra PPT.

Informant 2 PPT: *«Man må vite noe om utviklingsutvikling».*

Informant 1 PPT: *«Jeg synes det er greit å nevne hvor viktig det er med teoretisk kunnskap om systemarbeid for å kunne bidra i kompetanse og utviklingsutvikling. At vi vet at det er en type initieringsfase, implementeringsfase osv».*

Ut fra statistikken som er registrert i NVIVO er nødvendig kompetanse for å gjennomføre systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* nevnt 21 ganger av 5 informanter (se vedlegg 14). Det er nevnt seks forskjellige kompetanser som er nødvendige for gjennomføringen av systemmandatet. Basert på statistikk fra NVIVO er kompetansene som ble nevnt illustrert i et sektordiagram.

Figur 11 - Nødvendig kompetanse fremstilt i sektordiagram



Ut fra sektordiagrammet kan man se at kompetanse om hver enkelt barnehage ble nevnt flest ganger, mens kompetanse om systemarbeid har blitt nevnt minst ganger. Hva kan være grunnen til at så få nevner kompetanse på systemarbeid når loven sier at PPT skal bistå i kompetanse og organisasjonsutvikling? Kan dette være en indikasjon på at flere er usikre på hva loven innebærer? Cameron et al. 2011 sier hovedtanken med systemarbeid er at man prøver å forbedre betingelsene i miljøet rundt barnet for at barnet får de beste forutsetninger for utvikling. Hvordan skal man få dette til dersom man ikke har kompetanse på å drive systemrettet arbeid? Funn fra Hustad et al. (2016) sin evaluering av PP-tjenesten viste at kompetanse og kompetanseøkning innenfor systemrettet arbeid var en forutsetning for endring til en mer systemrettet praksis.

4.2.3.2 Opplevd kompetanse i PPT

Når det gjelder opplevd kompetanse på PP-kontoret som deltar i studien gir en informant fra PP-kontoret uttrykk for at PPT har bred kompetanse. Informanten i PPT viser til de ulike profesjonene som er ansatt i PPT for å beskrive bredden av kompetanse. De andre informantene fra PPT nikket seg enig. Ut over dette ble det ikke noe diskusjon. Informantene fra barnehagen beskriver også den opplevde kompetansen til PP-kontoret ut fra profesjon.

Informant 1 PPT: *“Jeg tenker vi innad i PPT har ganske bred kompetanse. Vi har barnehagelærere, lærere, logopedar og psykologer. Vi kan bruke hverandre, diskutere og drøfte for å få frem ulike perspektiv”.*

Informant 2 PPT: «Mhm» (Nikker)

Informant 3 PPT: (Nikker)

Informant 2 BHG: *“Det kan se ut som de på PPT har sine spesialfelt. Noen spesialiserer seg innenfor språk, mens andre innenfor sosioemosjonelle vansker. Jeg tenker at vi i barnehagen har en sånn generell utdanning om barns utvikling, mens de på PPT går mer i dybden”.*

Informant 1 BHG: *“De gangene du føler du ikke får det til innenfor det ordinære tilbudet så kan noen komme inn med kompetanse på vanskene. Det synes jeg jo de har. Det kan også se ut som de vurderer hvem de sender i en sak ut i fra type vanske. De har jo for eksempel en psykolog hvis det er noe med følelser og sånn. Hadde det vært språk hadde de sendt en annen”.*

Informanten fra PPT henviser til ulike profesjoner som er ansatt på PPT for å beskrive kompetansen og informantene fra barnehagen beskriver PPTs spesialist områder. Ut ifra dette kan det se ut som om informantene har et kategorielt perspektiv på PPTs bistand inn mot barnehagene. Hovedtanken bak systemarbeid er et relasjonelt perspektiv der man forbedrer betingelsene rundt barnet (Cameron et al., 2011). Hvordan kan man drive systemrettet arbeid hvis man ser bistanden ut fra et kategorielt perspektiv? Man kan og stille spørsmål til den manglende diskusjonen rundt opplevd kompetanse. Er det et signal på at informantene i PPT er enig om at de har kompetansen som trengs? Cameron et al., 2011 fant i sine undersøkelser at PP-ansatte oppfattet sin kompetanse innenfor systemrettet arbeid høyere enn hva som faktisk blir gjort og tolker dette som om at PPT har en oppfatning om at de sitter på ubenyttet kompetanse i forhold til systemrettet arbeid (Cameron et al., 2011, s.83). Ut fra at systemarbeid ble minst nevnt av nødvendig kompetanse og den opplevde kompetansen preges av et kategorielt perspektiv så kan man stille spørsmål om PP-kontoret har tilstrekkelig kompetanse på systemrettet arbeid?

4.2.4 Gjennomføring av Barnehagelovens §19c, andre ledd i praksis

For å få innblikk i hvordan informantene opplever systemarbeidet i praksis ble det i fokusgruppeintervjuet stilt spørsmål i forhold til deres opplevelser av praksis.

4.2.4.1 Individretta, systemrettet eller begge deler?

Når det gjelder fordelingen mellom individretta og systemrettet arbeid uttrykker en av informantene på PP- kontoret under avsnittet kapasitet at individarbeidet tar mye av tiden og at det dermed er mindre kapasitet til systemarbeid.

Informant 1 i barnehagen sier foruten om de to kontaktmøtene i året så er det helst er i individsaker de har kontakt med PPT. Flere av informantene fra barnehagen uttrykker at de savner hjelp fra PPT gjennom veiledning på systemnivå.

Informant 1 BHG: *“Det er helst individsaker vi har kontakt med PPT. Vi opplever at PPT primært jobber med individsaker”.*

Informant 1 BHG: *“Av systemarbeid så tenker jeg det er disse to kontaktmøtene på en måte. Ellers så er det ikke så mye”.*

Informant 4 BHG: *“Jeg kjenner at jeg savner å få litt veiledning. Når vi på en måte står fast og føler man har prøvd det meste så hadde det vært greit at noen hadde kommet og veiledet personalet på avdelingen”.*

Informant 1 BHG *“Det største savnet er veiledning rundt atferd faktisk. For de andre tingene på en måte, det har vi kompetanse på. I de aller fleste tilfeller så vet vi hva som skal til, men vi trenger gjerne ekstra ressurser for å kunne gjennomføre det. Men akkurat det med atferd det hadde vi trengt hjelp til”.*

Informant 2 BHG: *“Hadde vi fått veiledning så kunne vi kanskje selv klart å hjulpet de barna som har “særlige behov” selv. Dette hadde jo på sikt vært med på å frigjøre PPT sine ressurser”.*

Som nevnt ovenfor savner flere av informantene fra barnehage veiledning fra PPT på systemnivå. Informantene på PP-kontoret opplever at de fleste barnehagene ser på PPT som “ekspertkommentator” der de vil at PPT sier hva de skal gjøre. En av informantene sier videre at i noen barnehager går det greit å veilede, men i andre barnehager er det motstand.

Informant 3 PPT: *“Ofte opplever jeg at barnehagene ser på oss som sånn type ekspertkommentator, men det er tilfeller der vi er mer medvandrere og finner ut ting sammen”.*

Informant 2 PPT: *«Jeg opplever de vil ha det konkrete rådet og komme til svaret ganske kjapt. Opplever dere også det slik?»*

Informant 3 PPT: *«Jeg sier mye «jeg vet ikke» når barnehagene spør om ting, dette må vi finne ut sammen. Vi er ikke orakler som en kan springe å spør om noe, så er det sånn de gjør, så kommer vi tilbake så gjør de fortsatt det fordi det var jo det du sa. Jeg tenker vi må være litt bevisst på dette. Det er jo ikke mye tid vi har til denne delen av arbeidet».*

Informant 3 PPT: *«Vi kommer ikke så lett innpå systemarbeid i barnehagene fordi de presenterer ikke et problem for oss: «Hvordan skal vi gjøre dette? Hvordan skal vi få dette til?». De vil ha timer, de sier de ikke får til noen ting før de får timer».*

Informant 3 PPT: *«Det kan være stor motstand fra barnehagene. De er ikke så interessert i å gjøre så mye endringer i sin organisasjon og flytte på personal inn på avdelinger som har belastninger i en periode, de vil ha ressurser. Det gjør det vanskelig for oss å ivareta mandatet.*

Informant 1 PPT: *“De vil at vi bare at vi skal si hva de skal gjøre. Men jeg tenker det handler om at vi er litt mer bevisst på hvordan vi gir hjelp. Det er derfor veldig viktig med kompetanse på veiledning og endringsledelse slik at vi kan hjelpe dem å være i reflekterende og lærende møter. Hvis de blir vant med en slik metode så kan de i neste omgang overføre det til sitt personale selv. Det er da vi styrker deres kompetanse tenker jeg”.*

Informantene i barnehagen påpeker at de burde vært flinkere å etterspør bistand på systemnivå og innrømmer at de kanskje ikke har vært så flinke til det. De uttrykker også at hvis det hadde blitt jobbet mer med læringsmiljø i barnehagene så ville nok individsakene gått ned.

Informant 3 BHG: *“Vi har meldt opp en avdeling på systemnivå en gang. Vi hadde en avdeling som det generelt bare var mye urolighet som gjorde at ting ble vanskelig. Vi fikk råd, innspill og prøvde ut tiltakene. Vi følte det hjalp litt akkurat det”.*

Informant 1 BHG: *“Jeg tenker at vi i barnehagene er nok litt for dårlige til å melde opp på system. Vi kommer gjerne ikke på at vi kan melde opp på systemsak. Det er veldig sjelden det blir gjort, jeg vet ikke om jeg har vært med på det engang, mens jeg har jobbet her”.*

Informant 2 BHG: *“Jeg tror en avdeling ble meldt opp for flere år siden. Jeg husker ikke selve innholdet, men det gikk på atferd og gruppedynamikk tror jeg”.*

Informant 1 BHG: *“Det hadde nok blitt mindre individsaker dersom PPT hadde hjulpet oss og jobbet med læringsmiljøet i barnehagene».*

En av informantene fra PPT sier at egentlig jobber de mye systemrettet inn i individsakene og at man ikke kan se på individretta og systemrettet arbeid som to forskjellige ting.

Informant 1 PPT: *«Jeg tenker det er viktig å påpeke at i individsakene så er det en del systemrettet arbeid. Det går ikke an å skille. Altså i individsaker så jobber man med rammene rundt og hvordan få avdelingen bedre for alle og dette barnet. Selv om du jobber primært i en individsak så er det masse kompetanse og organisasjonsutvikling i de sakene. Vi må ikke glemme det på en måte. Jeg synes jeg alltid har det fokuset i individsaker».*

Informant 3 PPT: *«Det var et veldig godt poeng. Det individretta og systemrettet arbeidet glir veldig inn i hverandre».*

En av utfordringene Midtlyngutvalget (2009) nevner som en hindring for en sterkere systemorientering er at barnehagene ønsker individretta bistand fra PP-tjenesten og at PPTs utredningskompetanse oppleves som utfyllende for barnehagene (Hustad et al., 2016, s.7). Er det barnehagens ønske om individretta bistand som kan være årsaken til at flere av informantene fra PPT opplever motstand i forhold til systemrettet arbeid? Er det «ekspert hjelp» og ressurser de vil ha når de kontakter PPT? Da kan man også stille spørsmål til barnehagens ønske om veiledning. Er det veiledning i et systemperspektiv eller individperspektiv de ønsker mer av? Informantene fra barnehagen sier de burde bli flinkere å

melde på system og at de ikke kommer på at det kan være et alternativ. Hva kan grunnen til dette være? En av informantene fra barnehagen sier at hun opplever PPT primært jobber med individsaker. Er dette en av årsakene til at barnehagene ikke spør om hjelp på systemnivå? Hvis PPT jobber primært med individsaker så må man melde opp på individnivå for å få hjelp?

Hustad et al. (2016) sine undersøkelser viser at det er uklarheter i forhold til hva som regnes som individretta og systemrettet arbeid og forklarer at noe av årsaken er at det blir fremstilt som en dikotomi; Som enten det ene eller det andre (Hustad et al., 2016, s. 79-80). Ved å se på individarbeid og systemarbeid som en dikotomi som fremstilles som «enten eller» situasjoner kan være med på at systemarbeid nedprioriteres og individarbeidet forsterkes (Mjøs og Moen 2018).

Kan det være at barnehagen tenker på individretta og systemrettet arbeid som en dikotomi og at de derfor opplever at PPT ikke bistår noe særlig på system i deres barnehage? Er det slik som Idsø (2003) sier at PPT prioriterer behandling fremfor forebygging (Cameron et al., 2011). Ved å se på individarbeid og systemarbeid som en dikotomi som fremstilles som «enten eller» situasjoner kan være med på at systemarbeid nedprioriteres og individarbeidet forsterkes (Mjøs og Moen 2018).

Bistår PPT i individsakene uten å bistå med kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagen? Eller går det individretta og systemrettet arbeidet inn i hverandre og at man dermed jobber forebyggende samtidig?

4.3 Oppsummering av resultatene

Resultatene fra denne masterstudien viser at det er gjort organisatoriske endringer for å kunne gjennomføre mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis. Det er oppretta samarbeidsrelasjoner gjennom faste kontaktpunkter mellom PPT og barnehage, direkte inn mot hver enkelt barnehage, men og på ledernivå. Hver barnehage har fast kontaktperson i PPT. To ganger i året har PPT og barnehagen kontaktmøter der barnehagen tar opp saker de ønsker å drøfte med PPT. Etter drøfting prøver barnehagen ut tiltak og får oppfølging fra PPT på neste kontaktmøte. På ledernivå deltar PPT på lederforum sammen med barnehagene i kommunen. Lederforum blir arrangert en gang i måneden og PPT er med innimellom. PPTs rolle på møtene er å delta i diskusjonene, men de har også hatt innlegg i forhold til hva de tenker rundt systemarbeid.

Informantene fra barnehagen opplever at avstanden mellom PPT og barnehage er blitt mindre de siste årene og at det er lavere terskel for å kontakte PPT. I forhold til kontaktmøtene sier barnehagen at det varierer om de får til arbeid over tid ettersom det er mange nye saker å ta opp. Dette medfører at det ikke alltid er tid til å ta opp igjen tidligere drøftede saker.

Både PPT og barnehagen peker på kapasitet som hindring for en sterkere systemorientering i PP-tjenesten. Ettersom PPT har frister å forholde seg til når det gjelder sakkyndighetsarbeidet så blir systemarbeidet nedprioritert. PPT har også utfordring med å få tak i vikarer ved langtidsfravær, dermed går de i perioder underbemannet. Mangel på personal gjør at de må prioritere individsakene. PPT uttrykker allikevel at de har et ønske om å drive mer systemarbeid.

Når det gjelder forståelsen av hva som ligger i begrepet «å bistå» barnehagene viser verken PPT eller barnehagen noen entydig forståelse av begrepet. Informantene fra PPT hadde fire forskjellige oppfattelser på hva hensikten med bistanden innebærer; Inkludering, redusere individsaker, forebygging og å skille ut «grenseområdebarn». En informant fra barnehagen mente det handlet om å heve deres kompetanse for å romme flere barn. Hvem loven henviser til med begrepet barn med «*særlige behov*» blir tolket på flere forskjellige måter både fra PPT og barnehagen. En informant fra PPT og to informanter fra barnehage mener det gjelder barn som krever noe utover hva det ordinære rommer. Det blir nevnt opptil fire andre forklaringer på hvem barn med særlige behov er.

Det ble nevnt seks forskjellige kompetanser som informantene tenker det er nødvendig at PPT har for å kunne gjennomføre systemmandatet i praksis. Kompetanse om hver enkelt barnehage ble nevnt flest ganger, mens kompetanse om systemarbeid ble nevnt minst ganger. Ellers ble kompetanse på barn med spesielle behov, kompetanse om barnehage som organisasjon, kompetanse på normalutvikling og kompetanse på veiledning nevnt som nødvendige for å gjennomføre systemmandatet i praksis. Når det gjelder opplevd kompetanse på PP-kontoret som deltok i studien opplever informantene selv at de har bred kompetanse. Kompetansen ble beskrevet ut ifra hvilke ulike profesjoner de hadde ansatt på kontoret. Informantene fra barnehage opplevde også at PP-kontoret har nødvendig kompetanse for å kunne gjennomføre systemmandatet, men beskrev også kompetansen ut fra profesjon.

Når det gjelder fordeling mellom individrettet og systemrettet arbeid uttrykker barnehagen at foruten om de to kontaktmøtene i året så er det helst i forhold til individsaker de har kontakt med PPT og at PPT primært jobber med individsaker. Barnehagen uttrykker også at de savner veiledning fra PPT på systemnivå. PPT opplever at de fleste barnehagene ser på PPT som «ekspertkommentator» der de vil at PPT skal si hva de skal gjøre, men det er noen barnehager som det går greit å veilede. Barnehagen påpeker at de burde vært flinkere å etterspørre bistand på systemnivå og innrømmer at de kanskje ikke har vært så flinke til dette.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer jeg funnene som ble presentert i forrige kapittel. Funnene er diskutert i lys av teorien som er presentert i kapittel to. Diskusjonen tar utgangspunkt i problemstillingen presentert i innledningen:

Hvordan forstår ansatte i PPT og barnehage mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* som sier at PPT skal bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehage tilbudet for barn med særlige behov? Og hvordan opplever de at mandatet gjennomføres i praksis?

I analysen av funn var det tre hovedtema som utpekte seg; *Felles forståelse, tilgjengelighet og barrierer*. Diskusjonen er delt inn i tre underkapitler som hver og en er med på å besvare forskningsspørsmålet. Det er tre ulike tema, men de kan ikke forstås uavhengig av hverandre.

I første underkapittel diskuteres felles forståelse og hvordan dette kan påvirke systemarbeidet i praksis. I andre underkapittel diskuteres tilgjengelighet og hvordan grad av tilgjengelighet kan være med å påvirke samarbeidsrelasjonene mellom PPT og barnehage. I tredje underkapittel diskuteres barrierer for å drive systemrettet arbeid i barnehagene.

5.1 Utvikling av felles forståelse gjennom lærende nettverk/ tolkningsfellesskap

En av tre hovedtema i funnene som ble gjort i denne masterstudien handler om *felles forståelse*. Verken PP-kontoret eller barnehagen som deltok i denne studien viser noen entydig forståelse av hva mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* innebærer. Dette samsvarer med tidligere studier som viste at definisjonen av systemarbeid og forståelsen av mandatet ikke er tilstrekkelig klarlagt (Cameron et al., 2011).

I et systemperspektiv handler kompetanse og organisasjonsutvikling om innovasjon, med andre ord handler det om å forbedre praksis (Skogen, 2004). For å kunne forbedre praksis er felles forståelse en forutsetning (Skogen, 2004, Fasting, 2018). For at PPT skal kunne jobbe med systemrettet arbeid i barnehagen krever det derfor at PPT og barnehagen må ha en felles forståelse for hva systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* innebærer. For å utvikle en felles forståelse kreves det at det blir lagt til rette for felles læringsarenaer (Grøterud og Nilsen, 2001). PPT og barnehage må dermed legge til rette for felles læringsarenaer innad på PP-kontoret og innad i barnehagen for at en felles forståelse skal kunne utvikles. I tillegg må det legges til rette for felles læringsarenaer mellom PPT og

barnehagen, noe som funnene i denne studien indikerer at er blitt gjort både gjennom kontaktmøter i barnehagen og lederforum der barnehagestyrerene i kommunen deltar. Dersom kontaktpunktene mellom PPT og barnehage skal være læringsarenaer forutsetter dette at deltakerne får mulighet å dele forståelsen av utfordringene de står ovenfor, slik at de sammen kan skape en felles forståelse ut fra teori og metodekunnskap som trengs for å endre utfordringen (Grøterud og Nilsen, 2001).

For å kunne implementere statlig utdanningspolitikk kreves det et tydelig styringsperspektiv (Scott, 2008 i Mjøs og Moen, 2018). Det er dermed ikke nok å etablere felles læringsarenaer med begrunnelse for møtet, innhold i møtet og gjennomføring av møtet (Hansen og Østrem, 2013 i Mjøs og Moen, 2018) for å kunne utvikle en felles forståelse for systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd*. Mandatets legitimitet og forankring må være tydeliggjort, innholdskomponentene må være relevante og gjennomføringen av innovasjonen må være godt planlagt (Hansen og Østrem, 2013 i Mjøs og Moen, 2018). Hvis kompetanse og organisasjonsutvikling (systemrettet arbeid) er det samme som innovasjon krever det dermed at PPT må ha kompetanse på innovasjon for å kunne gjennomføre systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis. I tillegg må de som driver endringen forstå de institusjonelle rammefaktorene som er med og påvirker i hvilken grad en endring lykkes eller ikke (Scott, 2008 i Mjøs og Moen, 2018).

Funnene fra masterstudien sier derimot ikke noe om hvorvidt det er etablert felles læringsarenaer innad på PP-kontoret og barnehagen. I skandinavisk institusjonell teori bruker Csarniawska-Joerges og Sevøn (1996) ordet oversettelse for å snakke om endringer i en innovasjon. Man omtolker ideer og tilpasser dem lokalt bruk (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Selv om PPT og barnehage innad har hatt felles refleksjon over hva systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* innebærer kan man stille spørsmål til om lovverket har vært med på å skape for romslige omtolkninger av systemmandatet. En annen teori kan være at systemmandatet er omformet fordi det ikke passer inn med de etablerte «*sannhetene*» som finnes på innad på PP-kontoret og/eller i barnehagen fra før (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

Styringsmaktene, PPT kontorene og barnehagene i Norge er ut fra nyinstitusjonell teori deler av det samme organisasjonsfeltet (Eriksson – Zetterquist et al., 2014). Dermed er det en gjensidig påvirkning mellom styringsmakter, PPT kontorene og barnehagene som er med på å

forme hver enkelt organisasjon. DiMaggio og Powell (1996) viser til begrepet isomorfisme som brukes for å forklare at organisasjoner blir mer og mer like hverandre som konsekvens av at de tilhører samme felt (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Det er opp til hver enkelt kommune og gjøre de lokale tilpasningene og implementere lovverket (Nordahl mfl., 2018, s.169). Dermed har staten gitt kommunene et ansvar å implementere *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis.

Nettverk kan brukes for å implementere statlig utdanningspolitikk (Scott, 2008 i Mjøs og Moen, 2018). Hvis styringsstrategien fra statens side handler om at kommuner skal gjøre lokale tilpasninger og implementere praksis gjennom etablering og koordinering av nettverk (Rørvik, 2007 i Mjøs og Moen, 2018) så forutsetter det at kommunene legger til rette for slike nettverk for å kunne implementere lovverket. Hvorvidt lederforumet i denne kommunen er en læringsarena når det gjelder å utvikle felles forståelse for systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* kommer ikke frem i besvarelsene fra informantene annet enn at PPT har vært innom og fortalt hva de tenker rundt systemarbeid. Hvis PPT har vært inne og informert om systemarbeid kan man ut fra Grøterud og Nilsen (2001) sin definisjon ikke kalle lederforum for læringsarena med tanke på å implementere systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis.

Kontaktmøtene mellom PPT og barnehager går ut på at barnehagen presenterer case som enda ikke er henvist PPT, casen drøftes og følges opp på neste møte. Dermed kan det se ut som at kontaktmøtene ut fra Grøterud og Nilsens (2001) definisjon er læringsarenaer som kan bygge opp om en felles forståelse rundt systemarbeid. Fasting et al (2018) snakker om tolkningsfellesskap som et utgangspunkt for systemarbeid. Etablering av tolkningsfellesskap legger grunnlag for systematiske intervensjoner for å prøve ut nye og alternative organisasjonsformer eller arbeidsmåter (Fasting et al., 2018, s.69).

Ved å ta utgangspunkt i utfordringer som er forankret innenfra, mener Fasting et al. (2018) at det vil være større forutsetning for at man lykkes med systemarbeidet i en organisasjon (Fasting et al., 2018, s.69-70). I kontaktmøtene mellom PPT og barnehage presenterer barnehagen case fra egen praksis dermed kommer «bestillingen» nedenfra, dermed kan kontaktmøtene være en nøkkel til å bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for barn med særlige behov.

5.2 Tilgjengelighet – En avgjørende faktor for etablering av tillit.

Tillit omfatter kvaliteten på relasjoner som etableres og utvikles gjennom samhandling og samtaler (Grimen, 2008, s. 200). Det kan oppleves sårbart når PPT kommer inn og stiller spørsmål ved struktur, disposisjoner og praksis. Faglig og rasjonell tillit vil være avgjørende for om man lykkes med en forbedring (Fasting, 2018). For å kunne lykkes med å implementere *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i praksis kreves det derfor at PPT er *tilgjengelig* ute i barnehagene, slik at kvalitetsmessige relasjoner kan etableres. Som nevnt i delkapittelet ovenfor er institusjonelle rammefaktorer med å påvirke hvorvidt en innovasjon (endring) lykkes eller ikke (Scott, 2008 i Mjøs og Moen, 2018). *Tilgjengelighet* og tillit er dermed institusjonelle rammefaktorer som er med og påvirker i hvilken grad systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* blir gjennomført i praksis.

Tillit er det bærende elementet i alle gode relasjoner (Spurkeland, 2005, Lewicki, 2006). Tillit blir av McAllister (1995) definert som «*individets tro på, og villighet til å handle på bakgrunn av ord, handlinger og beslutninger til andre*» (Lewicki, 2006, s.65). Barnehagen nevnte flere ganger at de opplevde PPT som kompetente nok til å kunne bistå dem å håndtere utfordringer på systemnivå. De uttrykket også ønske om mer bistand fra PPT på systemnivå. Ut fra McAllisters (1995) definisjon av tillit viser funnene fra denne masterstudien at barnehagen per i dag har tillit til PPT.

Tillit er ikke konstant, men svinger med bevegelsene i relasjonen (Spurkeland, 2005). Selv om barnehagen per i dag opplever tillit til PPT så kan barnehagens opplevelse av at PPT er lite tilgjengelig i systemsaker ut over de to kontaktmøtene være med å svekke tillitsforholdet. Barnehagen opplever at det ikke er tid til å drøfte alle saker de ønsker å drøfte og ikke alltid tid til oppfølging i forhold til tidligere saker i de to faste kontaktmøtene med PPT. Jevnlige, faste møter er med på sikre at relasjonene forsterkes og er særs viktig for å opprettholde tillit (Spurkeland, 2005). Ettersom barnehagen opplever at de to kontaktmøtene med PPT ikke er nok bør PPT øke den faste kontakten med barnehagen for å opprettholde barnehagens tillit og gode relasjon i fremtiden. En annen institusjonell faktor som kan være med å påvirke relasjonene mellom PPT og barnehage er makt. Maktbalanse er ofte et resultat av at en person har mer kunnskap og kompetanse og dermed fremstår som mer innflytelsesrik enn den andre parten. Denne maktbalansen er noe som kan påvirke relasjonene i negativ forstand (Fullan, 2001). Det vil si at det er et maktforhold mellom PPT og barnehagen. Barnehagen søker PPT om bistand. Dermed kan man si at PPT er de som har mer kunnskap og kompetanse på det området barnehagen ønsker bistand på. Interaksjonsforhold gir deltakerne mulighet til å lære å

forstå hverandres situasjoner, noe som er med på at maktbalansen utjevnes (Fullan, 2001). For å unngå et skjevt maktforhold og sikre at maktbalansen utjevnes krever det derfor at kontaktmøtene er preget av interaksjoner der PPT og barnehagen sammen kommer frem til mål og tiltak i systemsakene. Grøterud og Nilsen (2001) sier at når den faglige kommunikasjonen øker, både i omfang og kvalitet påvirkes relasjonene i hele organisasjonen.

5.3 Barrierer for å drive systemrettet arbeid i praksis

Det er vanskelig å få gjennomført endringer i en organisasjon ettersom reformer er omfattende og krever at både organisasjonsstruktur, sentrale symbol og menneskers handlingsmønstre må endres (Eriksson -Zetterquist et al., 2014).

I forhold til organisasjonsstruktur nevner PPT flere årsaker til at systemarbeidet ut mot barnehagene blir nedprioritert. PPT er tydelig på at både mangel på personal og presset rundt den lovpålagte oppgaven om å skrive sakkyndig vurdering årsaker til at systemarbeidet nedprioriteres. Ut fra Bolman og Deal (2007) er manglende personell og det ytre presset rundt den lovpålagte oppgaven om å skrive sakkyndig vurdering med å redusere yteevnen til PPT. For å øke ytelseevnen til en organisasjon må organisasjonen gjøre strukturelle endringer som løser utfordringen med mangel på personal samt holde presset utenfra under kontroll for å øke organisasjonens ytelse. Det er leder i organisasjonen som har ansvar for å lede gruppen mot felles mål (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). PP-leder må inn på banen å sette i gang prosesser som bygger opp ytelseevnen til PP-kontoret. Tidligere forskning på feltet viser at mandatene PPT er tildelt gjennom *Barnehageloven §19* ikke har samme legitimitet, der det fremstår at mandatet om individretta arbeid står sterkest der loven legitimerer og pålegger PP-tjenesten sakkyndighetsarbeid (Hustad et al., 2016). At staten gir det individrettede arbeidet større legitimitet enn mandatet om systemarbeid kan ut fra nyinstitusjonell teori være med å påvirke PPTs praksis.

Et annet faktum som kan være med å redusere ytelsen på PP-kontoret er at PP-kontoret er et interkommunalt PP-kontor. Fylling og Handegårds (2009) undersøkelser viser til at interkommunale kontor bruker mer tid på individretta arbeid enn kommunale og fylkeskommunale PP- kontor og forklarer det ut ifra at PP-kontorene gjerne ikke har den samme nærheten til barnehagene som de kommunale og fylkeskommunale kontorene har. Graden av *tilgjengelighet* er dermed i tillegg til å påvirke relasjonene mellom PPT og barnehagene med og påvirker kapasiteten PP-kontoret har til å jobbe systemrettet. Dersom det

ikke er etablert tilsvarende kontaktpunkt med de andre kommunene kan man stille spørsmål til om den interkommunale modellen er med på å fremdrive individretta praksis hos PP-kontoret som er med i studien.

I tillegg til at det krever en endring av organisasjonsstrukturen for å øke PPTs bistand i det systemrettede arbeidet sier Zetterquist og Kalling et al. (2014) at også menneskers handlingsmønstre må endres. Kontaktmøtene er en felles læringsarena der PPT kan bistå barnehagene med systemarbeidet samtidig som kontaktmøtene er en arena for å bygge relasjon og tillit. Informantene fra barnehagen sier de nesten aldri melder saker på systemnivå og at de savner at PPT bistår dem i veiledning. Man kan stille spørsmål til om det er den uklare forståelsen av hva systemarbeid innebærer som er årsaken til barnehagens utsagn eller om kontaktmøtene mellom PPT og barnehagen faktisk brukes til systemarbeid. Fordi om planer beskriver hvordan arbeidsoppgaver skal utføres, så trenger ikke det bety at det er slik det blir gjort i praksis (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Informantene fra PPT sier de bruker kontaktmøtene til systemarbeid, men Brunsson (2003) peker på at det som medlemmer i en organisasjon sier de skal gjøre ikke nødvendigvis fører til handling (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Eriksson-Zetterquist et al. (2014) bruker begrepet *myter* for å beskrive det Brunsson (2003) forklarer. Ut fra Brunssons (2003) poengteringer samt besvarelsene fra informantene i barnehagen som sier de at de nesten ikke jobber systemrettet i barnehagen kan man stille spørsmål til om at tankene de PP-ansatte har om hensikten med kontaktmøtene ikke blir gjennomført i praksis. Den formelle strukturen kan lett endres når normer, lover eller moter forandres (Brunsson og Olsen, 1990). Man kan da undres om det er den formelle strukturen på PP-kontoret som er forandret når det gjelder kontaktmøtene, men at i praksis jobber man «*slik som før*» med utgangspunkt i et individperspektiv. Det er dette Eriksson-Zetterquist et al. (2014) kaller for løskoblinger. Endringen skjer i den formelle strukturen, men det som faktisk blir gjort i organisasjonen er det samme som før.

PPT sier det individrettede arbeidet tar det meste av tiden, noe som samsvarer med Fylling og Handegård (2009) sine undersøkelser som viste at praksisen i hovedsak er knyttet opp mot individrettet sakkyndighetsarbeid. Dersom ansatte i PPT og barnehage har et individorientert syn vil barn som ikke viser «*normalutvikling*» kategoriseres til å være noe «*annet*» enn de andre barna og får spesialpedagogisk hjelp for dette uten at personalet rundt barnet nødvendigvis får økt sin kompetanse for å tilrettelegge barnehagemiljøet for alle barn

uavhengig av forutsetninger og behov. Dersom individperspektivet dominerer med identifisering og kategorisering av vansker i fokus vil det være fare for at barnets utviklingspotensial blir stigmatisert og devaluert (Goffman, 1986 i Fasting, 2018). Gore (1998) bruker begrepet «*overvåking*» for å forklare hvem som har autoritet til å stadfeste hvem som hører med og ikke hører med. Ansatte i PPT blir nevnt som personer som har slik makt (Germeten, 2008). Dersom PP-ansatte har en individualistisk forståelse av barns vansker vil de kunne være med på å klassifisere barn som «*annerledes*».

Gjennom et økologisk perspektiv blir helheten og sammenheng i barns utvikling og oppvekst fremhevet. Det krever at de som jobber med systemarbeid har en forståelse for at menneskers utvikling er et produkt av interaksjonen mellom mennesket og dets omgivelser (Bronnfennbrenner, 1979). Samtidig er kvaliteten på relasjonene mellom menneskene som samhandler er avgjørende for barnets utvikling og læring (Hattie, 2009). Symbolsk interaksjonisme legger vekt på at samspillet med miljøet rundt oss er med å forme oss som menneske (Mead, 1995, i Fasting 2018). Man kan stille spørsmål om alle i PPT og barnehage har en systemteoretisk forståelse for hvordan menneskers utvikling er et produkt av interaksjonene menneskene har med omgivelsene sine og hvordan miljøet rundt er med på å forme oss som menneske? Hvis det kun jobbes med å «*behandle*» barnet gjennom å gi barnet spesialpedagogisk hjelp jobber man ikke med helheten og sammenhengen i barnets utvikling. For å få en helhet og sameheng må man i tillegg jobbe med kvaliteten i relasjonene mellom de barnehageansatte og barna. Noen av informantene fra masterstudien utrykte også at loven henviste til «*gråsonerbarna*» eller barn som barnehagen ikke klarer å ivareta. Gjennom systemarbeid vil personalet utvikle sin kompetanse for å romme disse barna innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. Det va kun en informant som pekte på at systemarbeidet også gjaldt for barn som hadde en sakkyndig vurdering. Hvis man tenker at man ikke skal jobbe systemrettet rundt barn som har en sakkyndig vurdering vil man ikke ut fra et økologisk perspektiv kunne jobbe med helheten i barnets utvikling. Dette viser at man gjerne ikke kan se på individarbeid og systemarbeid som to forskjellige ting, men at det går inn i hverandre slik som den ene informanten i PPT ga uttrykk for. I tillegg vil denne «*sorteringsprosessen*» i forhold til hvem barnehagen kan ivareta og ikke ivareta være stikk i strid med inkluderingsprinsippet. Hvis barnehagene skal jobbe ut fra et inkluderende perspektiv er de helt avhengig av å bygge opp kompetanse for å møte mangfoldet som representeres i barnegruppen. Da kommer man ikke utenom kompetanse og organisasjonsutvikling av personalet uavhengig om barnet mottar spesialpedagogisk hjelp eller ikke.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Formålet med denne masterstudien har vært å belyse hvordan et PP-kontor og en barnehage forstår systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* som sier at PPT skal bistå barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Masterstudien hadde også et formål å belyse hvordan PP-kontoret og barnehagen opplever systemmandatet i praksis.

6.2 Konklusjon

Funnene i denne masterstudien er i tråd med undersøkelsene gjort av Cameron et al. (2011) som viste at definisjonen av systemarbeid og forståelsen av PPTs bistand i systemarbeid ikke er tilstrekkelig klarlagt. Funnene samsvarer også med at det åpenbart har skjedd en styrkning med tanke på å få på plass forutsigbare samarbeidsrelasjoner (Fylling og Handegård, 2009). Andre funn som er i tråd med tidligere undersøkelser er at alt for mange individsaker hindrer prioriteringen av systemsaker (Cameron et al., 2011), manglende kapasitet er med å begrense PP-kontorets bistand i det systemrettede arbeidet (Fylling og Handegård, 2009) og at PPT har et ønske om å drive mer systemrettet arbeid (Cameron et al., 2011, Hustad et al., 2013).

Den tematiske analysen av funn resulterte i tre hovedtemaer: *Felles forståelse, tilgjengelighet og barrierer*. Disse tre temaene må sees i sammenheng for å kunne forstå hvilke prosesser som er med og påvirker PP-kontoret og barnehagens opplevelser av systemrettet arbeid i praksis. I Stortingsmelding 23 (1997-1998) er det omfattende forventninger til at PPT skal bistå barnehagen med systemrettet arbeid ved å øke kvaliteten på læringsmiljøet for å kunne tilrettelegge tilbudet for alle barn uansett forutsetninger og behov. Hvis PP-kontoret skal kunne innfri forventningene i Stortingsmelding 23 (1997-98) kreves det flere endringer av PP-kontoret og barnehagens praksis. Det første er at PP-kontoret og barnehagen må utarbeide en felles forståelse for hva systemrettet arbeid innebærer. PP-kontoret og barnehagen må dermed legge til rette for felles læringsarenaer innad på PP-kontoret, innad i barnehagen og mellom PP-kontoret og barnehagen for at en felles forståelse skal kunne utvikles. Samtidig er det viktig at både PP-leder og PP-rådgiver, barnehageleder og barnehage styrer har kompetanse på systemarbeid (innovasjon) og hvordan de institusjonelle faktorene i innovasjoner er med og påvirker endringens kvalitet.

6.3 Refleksjon

Gyldigheten og pålitelighet i en studie avhenger av om det er utført et godt nok forskningsmessig håndverk (Kvale og Brinkmann, 2015). Som forsker har jeg hatt med meg min forforståelse inn i analyse og tolkning av intervjudataene. Jeg har derfor forsøkt å fremstille masterstudien så transparent som mulig. Masterstudiens validitet knyttes til tolkningen av resultatene (Kvale og Brinkmann, 2015). Et spørsmål som jeg har hatt med meg gjennom hele oppgaven er om mine funn er gyldige innenfor rammen av denne oppgaven. Ved at jeg valgte en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming består denne masterstudiens funn av mine tolkninger av PP-rådgiverne og barnehageledelsens forståelse, opplevelse og erfaringer. Målet med denne studien var å presentere en forståelse av hvordan de forstår, opplever og erfarer systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* i lys av den teoretiske rammen som jeg valgte for masterstudien. Dermed var ikke hensikten å finne «en sannhet» som kan representere alle PP-kontor og alle barnehager.

6.4 Veien videre

I mai 2018 ga Kunnskapsdepartementet ut boken «*Barnehageloven og forskrifter – Med forarbeid og tolkninger*», der Jens Kristian Jebsen var redaktør. Denne boken er ment å bidra til å øke forståelsen av regelverket i barnehageloven og inneholder merknader fra lovens forskrifter og forarbeider samt tolkningsresultater fra veiledninger og artikler fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (Jebsen (red.), 2018, s.3). Boken tydeliggjør definisjonen av hvem barn med *særlige behov* er og at det er kommunen som har hovedansvaret for kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagene. PPTs rolle blir å *bistå* kommunene i dette arbeidet. Det blir spennende å se om bokens forklaringer i forhold til systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* kan være med på å tydeliggjøre kommunens ansvar for å legge til rette for at mandatet implementeres i praksis. Det er først når de organisatoriske strukturene i kommunen er lagt til rette og en grundig implementeringsplan med en felles retning er etablert at PPT og barnehager har mulighet å utvikle en felles forståelse for hva systemmandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* innebærer.

7.0 Referanser

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.

Bolman, Lee G. og Terrence E. Deal (2007). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University press.

Busch, Tor, & Jan Ove Vanebo (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. 5 utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, Inge (2000): *Barnet og de andre*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Cameron, D.L, Kovac, V.B & Tveit, A.D (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitetet i Agder, 2011, Kristiansand, Universitetet i Agder.

Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode; En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T, Styhre, A og Woll, K (2014). *Organisasjonsteori*, Cappelen Damm Akademisk.

Ertesvåg, S og Roland, P (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fasting, R.B (red) (2018). *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk.

Fullan, Michael (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fylling, I og Handegård T.L (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø, Nordlandsforskning.

Grimen, H (2008). *Profesjon og tillit*. I Molander, A & Terum, L, I (red). *Profesjonsstudier* (s.197-215). Oslo: Universitetsforlaget.

Grøterud, M og Nilsen, B (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Halkier, B (2006). Fokusgrupper. København; Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Halvorsen, K (2008). Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hattie, J (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Holter, H (1996). "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning". I Holter, H & Kalleberg, R (red) (1996): Kvalitative metoder i samfunnsforskning, 2. utg. s.9-25. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hustad, B-C., Strøm, T. & Strømsvik, C.L. (2013). Kompetanse i PP-tjenesten – Til de nye forventningene? Kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hustad, B-C., Lødding, B., Fylling, I og Ulriksen, R. (2016). Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Jebsen, J.K (red) (2018). Barnehageloven og forskrifter – Med forarbeider og tolkninger. Oslo: Pedlex. .
- Kleven, T.A (2014). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Bergen, Fagbokforlaget.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003). Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kruuse, E. (2007). Kvalitative forskningsmetoder – I psykologi og beslægtede fag. 6.utg. København: Dans Psykologisk Forlag.
- Kvale, S og Brinkmann, S (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo; Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lewicki, R.J (2006). "Trust, trust development and trust repair". I Deutsch, M., Coleman, P.T. & Marcus, E.C (red.): The handbook of conflict resolution. 2.utg, s.92 -115. San Francisco: Jossey.

Meld.St.18 (2010-2011) (2011). Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 23 (1997-1998). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kirke-, utdanning-, og forskningsdepartementet.

Mjøs, M. og Moen, V. (2018). «Statped og PPT – Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individarbeid og systemarbeid». *Spesialpedagogikk*, 18 (03), s.57-69.

Moe, S. (1995). *Sosiologisk betraktning – En systemteoretisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morgan, D.L. (1998). *The focus group guidebook. The focus group kit, no 1*. Thousand Oaks Sage Publications.

NESH (red.) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 4.utg. Oslo: Den Nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og humaniora.

Nordahl, T. (red.) (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3 utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, K og Sørli, M.A (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. *Spesialpedagogikk* 14.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2016). *Barnehager 2016, endelige tall*.

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelinge/2017-03-21>

Tangen, R. (2008). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – En introduksjon*. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk* (s.17.42). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

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

Tveitnes, M (2018). Sakkyndighet med mål og mening – En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; Et grunnlag for refleksjon og endring (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Utdanningsdirektoratet (2016). Lovendring om spesialpedagogisk hjelp. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet, oppdatert veileder (2017). Utdanningsdirektoratet (2009) Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

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

Vedlegg 1 - Søk i databaser

SØK I DATABASER				
Søke motor	Søkeord	Antall treff	Dato for søk	Resultat
Nora	PPT, §19c	0	15.02.18	
Nora	PPT, systemarbeid, barnehage	1	15.02.18	Systemarbeid i barnehagen med PPT som kompetansemiljø: En fokusgruppestudie (2017) - University of Stavanger, Norway. Haga, May Britt – Studentarbeider – UIS.
Eric	Kindergarten, educational psychological services, organization development	0	15.02.18	Flere treff fra USA, men ikke relevant for min studie ettersom jeg tar utgangspunkt i norsk kontekst.
Psych info	Educational psychological services, organization development, kindergarten	0	15.02.18	
Google Scholar	PPT, systemarbeid, barnehage	7	15.02.18	<p>Systemarbeid i barnehagen med PPT som kompetansemiljø: En fokusgruppestudie MB Haga - 2017 - brage.bibsys.no</p> <p>... tenker jo at flere hoder ofte tenker bedre enn ett!"-En undersøkelse om barnehagelæreres utbytte av en konsultasjonsmodell for tidlig innsats og systemarbeid i PPT TF Sønneland - 2017 - brage.bibsys.no</p> <p>" A samarbeide er viktig, det er ingen som sitter der med sannheten": en kvalitativ studie av samarbeid mellom PPT og barnehagene i to kommuner, med fokus ... H Gården - 2015 - brage.bibsys.no</p> <p>Systemrettet arbeid fra PPT i barnehagen-med fokus på barn med sosiale og emosjonelle vansker E Elvethon - 2017 - brage.bibsys.no</p>

				<p>Pedagogisk-psykologisk tjeneste vekt på i systemrettet arbeid med barn i barnehage?: en kvalitativ intervjustudie om PP-rådgiveres erfaring med systemrettet arbeid i barnehagen LF Olsen - 2015 - brage.bibsys.no</p> <p>En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen DL Cameron, VB Kovac, AD Tveit - 2011 - brage.bibsys.no</p> <p>Styrers perspektiv på bistand fra PPT til organisasjonsutvikling V Hillestrøm - 2017 - brage.bibsys.</p>
Idunn	PPT, barnehage, systemarbeid	0	05.03.18	

Vedlegg 2 – Systematisk litteraturgjennomgang

LITTERATURGJENNOMGANG			
Tittel (Forfatter, årstall publisert)	Studiens tema/problemstilling	Metode	Studiens indikasjoner
<p>Rapport: Systemorientering gjennom kompetanseutvikling. Første delrapport fra evaluering av Strategi for etter og videreutdanning i PP-tjenesten.</p> <p>Evaluering på oppdrag fra Utdanningdirektoratet.</p> <p>(Hustad et al., 2016)</p>	<p>Formålet med denne underveisrapporten fra evalueringen av strategien er å identifisere hvor implementeringen er på rett spor og hvilke utfordringer som finnes, som grunnlag for justeringer i strategien.</p>	<p>Kvalitativ studie</p> <p>Casestudie</p> <p>Til grunn for evalueringen ligger analyse av data i en påbegynt casestudie som foreløpig omfatter tre kommuner med PP-tjeneste, skole og barnehage samt to tilbydere av etter og videreutdanning.</p>	<p>Funnene tyder på at implementeringen av strategien er på rett spor når det gjelder lederutdanningen og de regionale nettverkene.</p> <p>Det er også gjennom evalueringen registrert en rekke utfordringer og hindringer for en sterkere systemorientering i PPT.</p> <p>Mange av barnehagene og skolene ønsker individrettet sakkyndighetsarbeid fra PPT og oppfattes som PPTs kjernekompetanse. PPT anerkjennes for utredningskompetansen og den oppfattes å utfylle barnehager og skolers egen kompetanse.</p> <p>Loven legitimerer og pålegger PPT sakkyndighetsarbeid. Sakkyndighetsrollen til PPT er rettslig forankret, gjenstand for tilsyn og klagegang. Mangler tilsvarende legitimering for det systemrettede arbeidet.</p> <p>Manglende legitimitet er også knyttet til det skoler og barnehager ser som PPTs manglende erfaring og kompetanse</p>

		<p>fra innsiden i barnehagene og skolene.</p> <p>Det eksisterer ingen entydig forståelse for hva begrepet systemrettet arbeid betyr. Begrepet er ganske overordnet og så lenge det ikke er konkretisert åpnes det for mange tolkningsmuligheter for aktørene i fagfeltet. PP-tjenesten har heller ikke et enhetlig profesjonsmiljø som klargjør begrepet.</p> <p>Det finnes overlappede mandater. Det vil si at skolen selv oppfatter det som sitt mandat å drive den delen av det systemrettede arbeidet som foregår innenfor skolens ansvarsområde.</p> <p>Samarbeidsstrukturen mellom PPT og barnehage/skole bygger på jevnlig møter mellom de ansatte, men varierer i hvilken grad det er etablert møteplasser med andre aktører lokalt som kan diskutere PP-tjenestens mandat for det systemrettede arbeidet.</p> <p>Foreløpige resultater er at man ikke kan forvente mer systemrettet arbeid dersom man ikke utarbeider virkemidler for utfordringene ovenfor.</p>
--	--	---

<p>Rapport: En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen.</p> <p>Prosjekt gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. (Cameron, Kovac et al. 2011)</p>	<p>Denne studien er en sluttrapport som er en del av prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen».</p> <p>Studien skulle undersøke nærmere i hvor stor grad PPT arbeider systemrettet i barnehagen.</p> <p>Formålene med undersøkelsen: Å kartlegge omfanget av arbeidet PPT gjør i barnehagen.</p> <p>Å belyse samarbeidsformer og omfanget av forskjellige former for samarbeid.</p> <p>Å kartlegge vurderinger av både PPTs kompetanse og hvordan PPT vurderer den kompetansen ansatte i barnehagen besitter.</p> <p>Å få innsikt i PPTs mening om spenningsfeltet mellom individrettet og systemrettet arbeid.</p>	<p>Kvantitativ studie</p> <p>Spørreundersøkelser</p> <p>Elektronisk spørreundersøkelser besvart av 115 ledere i PPT samt 268 ansatte som jobber med barn i førskolealder.</p>	<p>Undersøkelsens konklusjoner:</p> <p>Det forekommer stor variasjon i forhold til arbeidsorganisering av PPT og arbeidsmåter. Uklart om det har sammenheng med kontorstørrelse, arbeidsomfang og/eller forskjeller når det gjelder kommunale versus interkommunale kontor.</p> <p>Funnene viser at PPT har et betydelig større antall individsaker enn det antall barn som får spesialpedagogisk hjelp.</p> <p>Det er antydninger til at statistikkføringer i forhold til omfanget av eget arbeid og at en etablert terminologi basert på kategorisering av vansker mangler/ikke er tilfredsstillende blant de fleste PP-kontor i undersøkelsen.</p> <p>Det er et klart mønster i studien og i tidligere forskning at majoriteten av individuelle saker er knyttet til språkrelaterte vansker og atferdsvansker. Men språk synes å være en mye vanligere henvisningsgrunn enn atferdsvansker.</p> <p>Synet på kompetansen til ansatte i barnehagen er at kompetansen er tilfredsstillende, men deltakerne påpeker at det</p>
---	---	---	---

			<p>forekommer store variasjoner mellom de ulike barnehagene. Syn på egen kompetanse er at egenkompetansen er høy.</p> <p>Det er lite forskjell i svarene mellom ledere og ansatte. Det forekommer allikevel forskjeller der ledere konsekvent har et mer optimistisk eller idealistisk syn enn de ansatte i forhold til hvilket arbeid PPT utfører.</p> <p>Det finnes et klart ønske om mer systemrettet arbeid i barnehagene. Samtidig gis det klart uttrykk for at det ikke skal gå ut over fokuset på enkeltbarn. Det er alt for stort fokus på enkeltsaker.</p> <p>Definisjonen på systemarbeid og forståelsen av PPTS bistand i systemarbeid er ikke tilstrekkelig klarlagt.</p>
<p>Rapport: Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. Prosjekt gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.</p>	<p>Denne studien er en sluttrapport fra prosjektet «Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten».</p> <p>Problemstilling for evaluering: PP-tjenestens rolle i barnehager og skolars arbeid med tilpasning og inkludering.</p>	<p>Kvantitativ metode Kvalitativ metode Spørreundersøkelser Spørreskjemaundersøkelse Casestudie Spørreundersøkelser av ledere og fagansatte i PPT.</p>	<p>Det mest slående funnet er hvor små variasjoner de er i stand til å finne mellom de ulike PP-tjenestene når det gjelder evalueringens sentrale spørsmål. Retorikken omkring PPT har ofte utgangspunkt i en forestilling om at det er stor variasjon i utforming av tjenester og kvalitet. Funnene i denne studien indikerer</p>

<p>(Fylling og Handegård, 2009)</p>	<p>Systemperspektivets plass i PP-tjenestens arbeid.</p> <p>Oppfatninger om PP-tjenestens nytte og kvalitet.</p> <p>PP-tjenestens bidrag til bedre faglig og sosial mestring og læringsutbytte hos barn, unge og voksne.</p> <p>Praksisprofiler, modeller og modellenes egenhet.</p>	<p>Spørreskjemaundersøkelse av fylkeskommunale og kommunale skoleeiere.</p> <p>Spørreskjemaundersøkelse av barnehageledere og skoleledere for grunnskole og videregående samt lærere i begge skoleslag.</p> <p>Casestudie av 4 kommuner/fylkeskommuner.</p>	<p>at det er betydelig mindre variasjon enn hva forestillingen tilsier. Det finnes dog store forskjeller i størrelsen på tjenesten og organisasjonsmodeller, men forskjellene synes ikke å ha noe særlig betydning for arbeidsmåter, fagprofil eller vurdering fra brukere og samarbeidspartnere.</p> <p>PP-tjenestens rolle i skole og barnehages arbeid med tilpasning og inkludering er begrenset av at PP-tjenesten i liten grad har kapasitet og anledning til å arbeide direkte inn i institusjonene med saker som gjelder tilrettelegging av lærestoff, utforming av læringsmål og organisering av opplæringssituasjoner. Både PP-tjenesten, skoler og barnehager bekrefter dette.</p> <p>Det har åpenbart skjedd en styrkning i forhold til å få på plass forutsigbare samarbeidsrelasjoner og kvalitetssikrede tiltak på for eksempel utforming av tilmeldingsprosesser og sakkyndighetsarbeid. Samtidig begrenses systemarbeidet inn mot barnehager og skoler av kapasitet og at institusjonene selv bare i begrenset grad ønsker at PPT skal bidra på en slik måte.</p>
-------------------------------------	--	---	--

			<p>PP-tjenestens nytte og kvalitet har forbedringspotensialer. Dette gjelder både PPTs eget kvalitetsarbeid, som særlig synes å være lite formalisert i de mindre tjenestene, og i skole og barnehagers vurdering av tjenesten.</p> <p>Kompetansen i PPT ser ikke ut å være hovedproblemet når det gjelder nytte og kvalitet, men relevans av tiltak som tilbys. Ser ut til å være et sprik mellom hva tjenesten kan tilby og hva skoler og barnehager ønsker. PP-tjenesten synes gjennomgående at de bruker for mye tid på sakkyndighetsarbeid, mens det er det skoler og barnehager ønsker mer av.</p> <p>PPT har langt på vei tilstrekkelig kompetanse, men at praksis i hovedsak er knyttet opp mot sakkyndighetsarbeidet. Det er vanskelig å gjennomføre systemarbeid med kapasitet, og vanskeligheter med tilgjengelighet i skoler og barnehager som hovedårsaker til dette.</p>
<p>Rapport: Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten.</p>	<p>Denne rapporten er en sluttrapport fra forskningsprosjektet Kartlegging av</p>	<p>Kvantitativ metode Kvalitativ metode Spørreskjema</p>	<p>Kartleggingens funn: 70 % av PP-tjenestens ansatte har mastergradutdanning. PP-tjenesten består i</p>

<p>På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.</p> <p>(Hustad, Strøm og Strømvik, 2013)</p>	<p>kompetansen i PP-tjenesten.</p> <p>Formålet med rapporten: Skaffe til veie kunnskap om PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov i forhold til de forventningene tjenesten møter.</p> <p>Hva er PP-tjenestens kompetanses ståsted?</p> <p>Hvilken kompetanse anses å være av særlig betydning for å kunne oppfylle PP-tjenestens oppgaver og mandat?</p> <p>Hvilke regionale og lokale forhold innvirker på kompetansebehov i PP-tjenestene?</p> <p>I hvilken grad har skoleeier, PP-leder og fagansatte i PP-tjenesten felles oppfatning av PP-tjenestens roller og arbeidsoppgaver?</p> <p>Hvordan ivaretar og sikrer skoleeier og PP-leder at PP-tjenesten har kompetanse i forhold til arbeidsoppgaver?</p>	<p>Fokusgruppeintervju</p> <p>En fullskala spørreskjemaundersøkelse til PP-ledere.</p> <p>En fullskala spørreskjemaundersøkelse til fagansatte i PP-tjenesten.</p> <p>En fullskala spørreskjemaundersøkelse til skolefaglig ansvarlige i kommune/fylkeskommune.</p> <p>Fokusgruppeintervjuer med et utvalg av ledere i PP-tjenesten.</p> <p>Fokusgruppeintervjuer med et utvalg av skolefaglige ansvarlige i kommuner/fylkeskommuner.</p>	<p>hovedsak av fagansatte med pedagogfaglig bakgrunn. 13% av PP-ansatte har psykologfaglig bakgrunn.</p> <p>PP-ledernes kompetanse sammenfaller i stor grad med fagansattes kompetanse. To av tre PP-ledere har ingen formell lederutdanning. 6% har lederutdanning i form av et årsstudium. Halvparten har deltatt på etterutdanning i ledelse. Rapporten konkluderer at lederne først og fremst har stillingen i kraft av å være «fremst blant likemenn» som vil si i kraft av sine faglige kvalifikasjoner.</p> <p>Kommunene og fylkeskommunene organiserer PP-tjenestene i større enheter enn tidligere.</p> <p>Kartleggingsresultatene viser at 99% av de skolefaglige ansvarlige og PP-lederne mener at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å fylle forventningene til en faglig kompetent PP-tjeneste. 89% av de fagansatte sier det samme.</p> <p>På den andre siden viser kartleggingen at mange av PP-tjenestene ikke oppfyller forventningene i forhold til tidlig innsats og enda færre vurderer</p>
--	--	---	--

		<p>PPT til å være kompetente til å jobbe forebyggende. Vurderingene er noe mer positive blant skolefaglige ansvarlige enn fagansatte og ledere i PP-tjenesten.</p> <p>Det er også stor grad av samstemthet mellom skolefaglig ansvarlige, PP-ledere og fagansatte om en visjon hvor PP-tjenesten i større grad bruker arbeidstiden på systemrettet arbeid.</p> <p>Hovedkonklusjon: PPT har god faglig kompetanse, men i større grad trenger kompetanse for å være «tettere på» lærerne i skolen og barnehagelærere i barnehagen. Med tanke på å utvikle handlingskompetanse, konkluderes det med at det vil være fordelaktig å satse på lokale FOU prosjekter hvor PP-tjenesten og skoler/barnehager utvikler nye måter å samhandle på.</p>
--	--	---

Vedlegg 3 – Analyse av tidligere forskning

ANALYSE AV TIDLIGERE FORSKNING		
<p>Grunnlag for analyse: «Systemorientering gjennom kompetanseutvikling. Første delrapport fra evaluering av Strategi for etter og videreutdanning i PP-tjenesten» (Hustad, Lødding, Fylling og Ulriksen 2016), «En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen» (Cameron, Kovac og Tveit, 2011), en rapport som tar for seg både barnehage- og skolekontekst «Kompetanse i krysspress?» (Fylling og Handegård, 2009) og en rapport som baserer seg på skolekontekst «Kompetanse i PP-tjenesten – Til de nye forventningene» (Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013).</p>		
Organisatoriske rammer		
Enighet	Uenighet	Andre funn
<p>Det finnes dog store forskjeller i størrelsen på tjenesten og organisasjonsmodeller (Fylling og Handegård 2009).</p> <p>Det forekommer stor variasjon i forhold til arbeidsorganisering av PPT og arbeidsmåter (Cameron, et al. 2011)</p>	<p>Forskjellene synes ikke å ha noe særlig betydning for arbeidsmåter, fagprofil eller vurdering fra brukere og samarbeidspartnere (Fylling og Handegård 2009).</p> <p>Uklart om det har sammenheng med kontorstørrelse, arbeidsomfang og/eller forskjeller når det gjelder kommunale versus interkommunale kontor (Cameron et al 2011).</p>	<p>Retorikken omkring PPT har ofte utgangspunkt i en forestilling om at det er stor variasjon i utforming av tjenester og kvalitet. Funnene i denne studien indikerer at det er betydelig mindre variasjon enn hva forestillingen tilsier (Fylling og Handegård, 2009).</p> <p>Kommunene og fylkeskommunene organiserer PP-tjenestene i større enheter enn tidligere (Hustad et al., 2013).</p>
		<p><u>Ansatte i PP-tjenesten:</u> 70 % av PP-tjenestens ansatte har mastergradutdanning. PP-tjenesten består i hovedsak av fagansatte med pedagogfaglig bakgrunn. 13% av PP-ansatte har psykologfaglig bakgrunn (Hustad et al., 2013).</p> <p>PP-ledernes kompetanse sammenfaller i stor grad med fagansattes kompetanse. To av tre PP-ledere har ingen formell lederutdanning. 6% har lederutdanning i form av et</p>

		årsstudium. Halvparten har deltatt på etterutdanning i ledelse. Rapporten konkluderer at lederne først og fremst har stillingen i kraft av å være «fremst blant likemenn» som vil si i kraft av sine faglige kvalifikasjoner.
<p><u>Samarbeidsrelasjoner:</u> Det har åpenbart skjedd en styrkning i forhold til å få på plass forutsigbare samarbeidsrelasjoner (Fylling og Handegård, 2009). Samarbeidsstrukturen mellom PPT og barnehage/skole bygger på jevnlig møter mellom de ansatte (Hustad et al., 2016).</p> <hr/> <p>Mange av barnehagene og skolene ønsker individrettet sakkyndighetsarbeid fra PPT (Hustad et al., 2016).</p> <p>Samtidig begrenses systemarbeidet inn mot barnehager og skoler av at institusjonene selv bare i begrenset grad ønsker at PPT skal bidra på en slik måte (Fylling og Handegård, 2009).</p>		<p><u>Samarbeidsrelasjoner:</u> Varierer i hvilken grad det er etablert møteplasser med andre aktører lokalt som kan diskutere PP-tjenestens mandat for det systemrettede arbeidet (Hustad et al., 2016).</p>
Definisjon av begrepet systemarbeid		
Enighet	Uenighet	Andre funn
<p>Definisjonen på systemarbeid og forståelsen av PPTS bistand i systemarbeid er ikke tilstrekkelig klarlagt (Cameron et al., 2011).</p> <p>Det eksisterer ingen entydig forståelse for hva begrepet systemrettet arbeid betyr. Begrepet er ganske overordnet og så lenge det</p>		<p>PP-tjenesten har heller ikke et enhetlig profesjonsmiljø som klargjør begrepet (Hustad et al, 2016)</p>

<p>ikke er konkretisert åpnes det for mange tolkningsmuligheter for aktørene i fagfeltet. PP-tjenesten har heller ikke et enhetlig profesjonsmiljø som klargjør begrepet (Hustad et al, 2016).</p>		
Kompetanse		
Enighet	Uenighet	Andre funn
<p>PPT har langt på vei tilstrekkelig kompetanse, (Fylling og Handegård, 2009).</p> <p>Syn på egen kompetanse i PPT er at kompetansen er høy (Cameron et al, 2011)</p> <p>Kartleggingsresultatene viser at 99% av de skolefaglige ansvarlige og PP-lederne mener at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å fylle forventningene til en faglig kompetent PP-tjeneste. 89% av de fagansatte sier det samme (Hustad et al., 2013).</p>	<p>Manglende legitimitet er også knyttet til det skoler og barnehager ser som PPTs manglende erfaring og kompetanse fra innsiden i barnehagene og skolene (Hustad et al., 2016)</p> <p>PP-tjenestens nytte og kvalitet har forbedringspotensialer. Dette gjelder både PPTs eget kvalitetsarbeid, som særlig synes å være lite formalisert i de mindre tjenestene, og i skole og barnehagers vurdering av tjenesten (Fylling og Handegård 2009).</p> <p>På den andre siden viser kartleggingen at mange av PP-tjenestene ikke oppfyller forventningene i forhold til tidlig innsats og enda færre vurderer PPT til å være kompetente til å jobbe forebyggende. Vurderingene er noe mer positive blant skolefaglige ansvarlige enn fagansatte og ledere i PP-tjenesten (Hustad et al., 2013).</p>	<p>Individarbeid oppfattes som PPTs kjernekompetanse. PPT anerkjennes for utredningskompetansen og den oppfattes å utfylle barnehager og skolars egen kompetanse (Hustad et al 2016).</p> <p>Synet på kompetansen til ansatte i barnehagen er at kompetansen er tilfredsstillende, men deltakerne påpeker at det forekommer store variasjoner mellom de ulike barnehagene (Fylling og Handegård 2009).</p> <p>Det er lite forskjell i svarene mellom ledere og ansatte. Det forekommer allikevel forskjeller der ledere konsekvent har et mer optimistisk eller idealistisk syn enn de ansatte i forhold til hvilket arbeid PPT utfører (Cameron et al., 2011).</p> <p>Kompetansen i PPT ser ikke ut å være hovedproblemet når det gjelder nytte og kvalitet, men relevans av tiltak som tilbys. Ser ut til å være et språk mellom hva tjenesten kan tilby og hva skoler og barnehager ønsker (Fylling og Handegård 2009).</p>

		<p>70 % av PP-tjenestens ansatte har mastergradutdanning. PP-tjenesten består i hovedsak av fagansatte med pedagogfaglig bakgrunn. 13% av PP-ansatte har psykologfaglig bakgrunn (Hustad et al., 2013).</p> <p>PP-ledernes kompetanse sammenfaller i stor grad med fagansattes kompetanse. To av tre PP-ledere har ingen formell lederutdanning. 6% har lederutdanning i form av et årsstudium. Halvparten har deltatt på etterutdanning i ledelse. Rapporten konkluderer at lederne først og fremst har stillingen i kraft av å være «fremst blant likemenn» som vil si i kraft av sine faglige kvalifikasjoner (Hustad et al., 2013).</p>
--	--	---

Praksis

Enighet	Uenighet	Andre funn
<p>PP-tjenesten synes gjennomgående at de bruker for mye tid på sakkyndighetsarbeid (Fylling og Handegård, 2009).</p> <p>Funnene viser at PPT har et betydelig større antall individsaker enn det antall barn som får spesialpedagogisk hjelp (Cameron et al., 2011).</p> <p>Det finnes et klart ønske om mer systemrettet arbeid i barnehagene og det er alt for stort fokus på enkeltsaker (Cameron et al., 2011).</p>	<p>Samtidig gis det klart uttrykk for at det ikke skal gå ut over fokuset på enkeltbarn. (Cameron et al.,2011).</p>	<p>Praksis er i hovedsak knyttet opp mot sakkyndighetsarbeidet (Fylling og Handegård 2009).</p> <p>Det er antydninger til at statistikkføringer i forhold til omfanget av eget arbeid og at en etablert terminologi basert på kategorisering av vansker mangler/ikke er tilfredsstillende blant de fleste PP-kontor i undersøkelsen (Cameron et al. 2011)</p> <p>PP-tjenestens rolle i skole og barnehages arbeid med tilpasning og inkludering er</p>

<p>Det er også stor grad av samstemthet mellom skolefaglig ansvarlige, PP-ledere og fagansatte om en visjon hvor PP-tjenesten i større grad bruker arbeidstiden på systemrettet arbeid (Hustad et al.,2013).</p>		<p>begrenset av at PP-tjenesten i liten grad har kapasitet og anledning til å arbeide direkte inn i institusjonene med saker som gjelder tilrettelegging av lærestoff, utforming av læringsmål og organisering av opplærings situasjoner. Både PP-tjenesten, skoler og barnehager bekrefter dette (Fylling og Handegård, 2009).</p> <p>Loven legitimerer og pålegger PPT sakkyndighetsarbeid. Sakkyndighetsrollen til PPT er rettslig forankret, gjenstand for tilsyn og klagegang. Mangler tilsvarende legitimering for det systemrettede arbeidet (Hustad et al., 2016).</p>
--	--	--

Vedlegg 4 – Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet PPT – Systemarbeid i barnehage

Bakgrunn og formål for prosjektet:

Mitt navn er Line Vatland, 32 år og bor på Åkra. Jeg er ansatt 50% i PPT som PP-rådgiver på «Sped og småbarnsteamet» (0-6 år) i Haugesund kommune. I tillegg studerer jeg Master i Utdanningsvitenskap med fordypning i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

Jeg søker med dette brevet deltakere til mitt masterprosjekt. Jeg ønsker å komme i kontakt med PP-rådgivere som arbeider mot aldersgruppen 0-6 år samt ledergrupper i barnehager som kunne tenke seg å delta.

Prosjektet tar utgangspunkt i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* som sier at: «Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Lov om barnehager 2005). Jeg ønsker å utforske hvordan PP-ansatte og barnehagene forstår og tilnærmer seg dette mandatet og hvordan de opplever mandatet i praksis.

For å belyse forskningsspørsmålet ønsker jeg å gjennomføre ett fokusgruppeintervju med PP-rådgivere som arbeider inn mot barn 0-6 år og ett fokusgruppeintervju med en barnehage i samme kommune som PP-kontoret som deltar. Studien har som formål å komme med et bidrag i utviklingen frem mot en felles forståelse for hvordan systemmandatet som PPT er gitt kan forstås og implementeres. Det vil i neste omgang kunne være med på å gi en klarere forståelse og inspirasjon til mer omfattende studier omkring hva mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* innebærer for PPT kontorene i Norge.

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

Det vil bli avholdt fokusgruppeintervju i slutten av mai 2018. Varighet for hvert fokusgruppeintervju er satt til 1,5 time. Fokusgruppeintervjuet vil bli filmet.

Som PP-rådgiver innebærer deltakelsen i forskningsprosjektet at du deltar på ett fokusgruppeintervju sammen med minimum tre andre kollegaer fra ditt kontor. Fokusgruppeintervjuet vil bli gjennomført på PP-kontoret dere er ansatt.

Som barnehage innebærer deltakelsen i forskningsprosjektet at du deltar på ett fokusgruppeintervju sammen med minimum tre andre i barnehagens lederteam. Fokusgruppeintervjuet vil bli gjennomført i barnehagen.

Tematikk for fokusgruppeintervjuet:

Tematikken/spørsmålene som vil bli stilt under fokusgruppeintervjuet omhandler PP-ansatte og ledergruppen i barnehagen sin forståelse av og tanker omkring *Barnehagelovens §19c, andre ledd*. Samt hvordan mandatet om å bistå barnehager i arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling fremstår i praksis.

Hva skjer med informasjonen fra deg?

All informasjon som blir innhentet vil bli behandlet konfidensielt og ingen personidentifiserbare opplysninger vil fremkomme i tekst som publiseres. Det er kun meg som student som vil ha tilgang til videoavspillingene. Videoopptakene vil slettes direkte etter transkriberingen er ferdig. Transkriberingsnotatene vil være fullstendig anonymisert.

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 01.12.2018.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. All informasjon som er innhentet fra deg vil da ikke bli publisert.

Jeg vil om kort tid ta kontakt om du ønsker å delta. Jeg vil da kunne orientere nærmere om prosjektet og hva det vil innebære å medvirke i studien. Spørsmål kan også sendes via epost: line.vatland@haugesund.kommune.no. Generelle spørsmål angående studien kan eventuelt rettes til min veileder Marianne Sandvik Tveitnes på epost: marianne.s.tveitnes@uis.no.

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

Med vennlig hilsen

Line Vatland, Åkrehamn 09.03.2018

Vedlegg 5 – Intervjuguide PPT

Intervjuguide fokusgruppeintervju PP- rådgivere

Presentasjonsrunde:

- Utdanning
- Arbeidserfaring i PPT
- Eventuelle endring i arbeidsoppgaver/fokus de siste årene – Eventuelt hva? Tanker rundt hva som kan ha forårsaket disse eventuelle endringene?

Kompetanse:

- Hva slags kompetanse tenker dere det er nødvendig at PPT har dersom de skal ivareta mandatet dere er gitt i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* om å bistå barnehagen i arbeidet med organisasjons- og kompetanseutvikling i forhold til barn med særlige behov?
- Tenker dere at deres kontor besitter den nødvendige kompetansen? – Hvorfor? Evt. hvorfor ikke? og hva er det i tilfelle dere mangler?

Organisering:

- Hvordan tenker dere PPT burde vært organisert for å ivareta mandatet dere er gitt i *Barnehagelovens §19c, andre ledd*, om å bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling i forhold til barn med særlige behov? Har deres kontor gjort noen organisatoriske endringer for å ivareta mandatet i *Barnehagelovens §19c, andre ledd*? Hvordan? Eventuelt hvorfor ikke?

Målet med *Barnehageloven §19c, andre ledd*:

- Hva tenker dere å bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling i forhold til barn med særlige behov dreier seg om? Hva tenker

dere er målet? Gis det noen føringer fra stat eller kommunen om hva §19c dreier seg om? Eventuelt hvilke?

Gjennomføring av *Barnehageloven §19c, andre ledd*:

- I *Barnehageloven § 19c*, andre ledd står det at «Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.» Hvem tenker dere at loven henviser til når den sier «barn med særlige behov»? – Og hva betyr akkurat denne formuleringen for dere i praksis?
- «PPT arbeider primært med individrettet sakkyndighetsarbeid i barnehagen». Hva tenker dere om denne påstanden? Hvordan opplever dere fordelingen av individretta og systemrettet arbeid på deres kontor? Eventuelt hva betyr fordelingen for dere i praksis?
- Hva tenker dere rundt «Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» ledet av professor Thomas Nordahls forslag om å fjerne den individuelle rettigheten til spesialpedagogisk hjelp med mål om å frigjøre spesialpedagoger til å jobbe direkte inn mot barnehagers læringsmiljø? Tror dere en slik endring av PPT sitt mandat ville gjort det enklere å jobbe mer systemrettet? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noe mer dere tenker er viktig i forhold til temaet som er diskutert?

Vedlegg 6 – Intervjuguide barnehage

Intervjuguide fokusgruppeintervju – Barnehage

Presentasjonsrunde:

- Utdanning
- Arbeidserfaring i barnehage
- Erfaring i forhold til samarbeid med PPT - Eventuelle endring i fokus de siste årene – Eventuelt hva? Tanker rundt hva som kan ha forårsaket disse eventuelle endringene?

Kompetanse:

- Hva slags kompetanse tenker dere det er nødvendig at PPT har dersom de skal ivareta mandatet dere er gitt i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* om å bistå barnehagen i arbeidet med organisasjons- og kompetanseutvikling i forhold til barn med særlige behov?
Tenker dere at PPT besitter den nødvendige kompetansen? – Hvorfor? Evt. hvorfor ikke? og hva er det i tilfelle dere mangler?

Organisering:

- Hvordan tenker dere PPT burde vært organisert for å ivareta mandatet de er gitt i *Barnehagelovens §19c, andre ledd* om å bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling i forhold til barn med særlige behov?
Opplever dere at PPT har gjort noen organisatoriske endringer for å ivareta mandatet i *Barnehageloven §19c, andre ledd*? Hvordan? Eventuelt hvorfor ikke?

Målet med *Barnehageloven §19c, andre ledd*:

- Hva tenker dere å bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling i forhold til barn med særlige behov dreier seg om? Hva tenker dere er målet? Gis det noen føringer fra stat eller kommunen om hva §19c dreier seg om? Eventuelt hvilke?

Gjennomføring av *Barnehageloven §19c, andre ledd*:

- I *Barnehageloven § 19c, andre ledd* står det at «Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.» Hvem tenker dere at loven henviser til når den sier «barn med særlige behov»? – Og hva betyr akkurat denne formuleringen for dere i praksis?
- «PPT arbeider primært med individrettet sakkyndighetsarbeid i barnehagen». Hva tenker dere om denne påstanden? Hvordan opplever dere fordelingen av individretta og systemrettet arbeid i deres barnehage? Eventuelt hva betyr fordelingen for dere i praksis?
- Hva tenker dere rundt «Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» ledet av professor Thomas Nordahls forslag om å fjerne den individuelle rettigheten til spesialpedagogisk hjelp med mål om å frigjøre spesialpedagoger til å jobbe direkte inn mot barnehagers læringsmiljø? Tror dere en slik endring av PPT sitt mandat ville gjort det enklere å jobbe mer systemrettet? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noe mer dere tenker er viktig i forhold til temaet som er diskutert?

Vedlegg 7 – Tilbakemelding fra NSD



Marianne Sandvik Tveitnes

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 58329 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58329</i>	<i>PPT - Systemrettet arbeid i barnehagene</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marianne Sandvik Tveitnes</i>
<i>Student</i>	<i>Line Vatland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemmet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemmet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaløyper) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonellforvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tønden Myklebust

Vedlegg 8 – Informasjonsskriv om masterstudien

Informasjon i forkant av fokusgruppeintervju

Nå nærmer det seg dato for fokusgruppeintervjuet jeg har avtalt med dere. I den forbindelse sender jeg ut mer informasjon om selve masterprosjektet og intervjuguiden som brukes under fokusgruppeintervjuet.

Som nevnt i forespørselen sendt via epost tidligere er jeg masterstudent ved Universitetet i Stavanger. I tillegg jobber jeg 50% som PP-rådgiver i Haugesund kommune inn mot barn 0-6 år. Jeg er opprinnelig utdannet førskolelærer og har jobbet i barnehage i 10 år. I barnehagen har jeg hatt roller som ekstra pedagog, førskolelærer, pedagogisk leder, fagutvikler og assisterende styrer.

I fokusgruppeintervjuet vil min rolle være moderator. Moderator vil si at jeg leder og holder fokus i intervjuet, samt oppmuntrer til diskusjon mellom dere som deltakere. Jeg vil også bidra til å fremme en gruppedynamikk der alle deltakerne får mulighet å slippe til i diskusjonen. Jeg vil bruke videoopptak i fokusgruppeintervjuet for å kvalitetssikre at ingen kommentarer og synspunkt blir utelatt.

Jeg vil minne om at datamaterialet som kommer frem under fokusgruppeintervjuet vil bli behandlet konfidensielt og dere som deltakere vil bli anonymisert i oppgaven. Deltakelsen er frivillig og dere har mulighet å trekke dere når som helst.

Sender ved et skjema om skriftlig samtykke. Fint om dere har signert dette og leverer det til meg i forkant av intervjuet på mandag.

Mvh Line Vatland

Vedlegg 9 – Informert samtykke

Samtykkeskjema

Jeg samtykker at Line Vatland kan bruke informasjonen som forekommer i fokusgruppeintervjuet i sin masteroppgave høsten 2018.

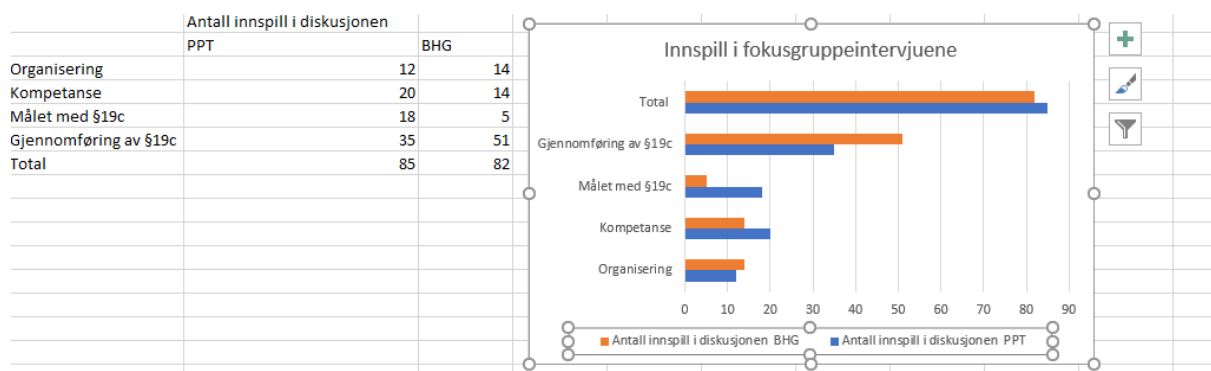
Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg på når som helst tidspunkt kan trekke meg som deltaker dersom jeg ønsker det.

Dato:

Navn:

Vedlegg 10 – Oversikt over antall innspill i fokusgruppeintervjuene

B Organisering	4	24
Deltakelse i diskusjone	0	0
Barnehage	3	14
PPT	2	12
C Kompetanse	6	34
Deltakelse i diskusjone	0	0
Barnehage	3	14
PPT	3	20
D Målet med §19c	5	23
Barn med spesielle be	4	12
Deltakelse i diskusjone	0	0
Bhg	2	5
PPT	3	18
E Gjennomføring av §19c	7	89
Deltakelse i diskusjone	0	0
Bhg	4	51
PPT	3	35



Vedlegg 11 – Tall brukt til å lage sektordiagram over hvem informantene tenker barn med «særlige behov» er.

☐	D Målet med §19c			5	23
☐	Barn med særlige behov			4	12
☐	Alle barn			2	2
☐	Bhg			1	1
☐	PPT			1	1
☐	Barn med medfødte syndrom og			1	1
☐	Bhg			0	0
☐	PPT			1	1
☐	Barn som barnehagen ikke klarer			3	5
☐	Bhg			2	3
☐	PPT			2	2
☐	Barn som får sakkyndig vurdering			1	1
☐	Bhg			0	0
☐	PPT			1	1
☐	Gråsonebarn			2	2
☐	Bhg			1	1
☐	PPT			1	1

1		PPT	
2	Alle barn		1
3	Barn med medfødte syndrom og vansker		1
4	Barn som barnehagen ikke klarer å ivareta		2
5	Barn som får sakkyndig vurdering		1
6	Gråsonebarn		1

1		Bhg	
2	Alle barn		1
3	Barn som barnehagen ikke klarer å ivareta		2
4	Gråsonebarn		1
5			