

Stine Storengen

"Det er systemet som gjør at
barn håndterer systemet slikt som de gjør"

En kvalitativ studie av faktorer som virker inn på den
spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov, sett i lys av
systemperspektivet.

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Meldal, mai 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

og

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

Hovedveileder

Ingvild Åmot

Biveileder

Marit Pettersen

Sammendrag

Tittel: "Det er systemet som gjør at barn håndterer systemet slikt som de gjør".

En kvalitativ studie av faktorer som virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov, sett i lys av systemperspektivet.

Tema for oppgaven er systemperspektivet og gjennom oppgaven ønsket jeg å få innsikt i spesialpedagogers arbeid med systemperspektivet i den spesialpedagogiske hjelpen. Jeg har valgt barnehage som forskningsfelt, ut i fra at jeg er utdannet barnehagelærer og jobber i barnehage. Samarbeidsinstansen pedagogisk-psykologisk tjeneste er også et forskningsfelt i oppgaven min, på bakgrunn av at de er lovpålagt gjennom Opplæringsloven å jobbe systemrettet, og er en samarbeidsinstans til barnehagen. Som metode har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode med intervju som fremgangsmåte, de tre informantene mine jobber i barnehager og pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Gjennom oppgaven har jeg kommet frem til følgende resultater, informantene mine jobber med faglig utvikling og har tilegnet seg kunnskap på områder knyttet til systemperspektivet, og begynt å tenke systemrettet i forhold til den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov. I forhold til PPT ser jeg at de har stort fokus på systemarbeid i sitt arbeid med individuelle- og systemrettede saker, og ønsker å jobbe på førhenvissningsnivå inn mot barnehagene. Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk må samarbeide for at den spesialpedagogiske hjelpen skal kunne bli systemrettet. Og følgende faktorer knyttet til kategoriene mine relasjon og kontekst, virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen, sett i lys av systemperspektivet: å legge til rette for at barn kan skape relasjoner, spesialpedagogens relasjon til foreldre, spesialpedagogens relasjon til barn og kunnskap om barns utvikling og forhold i systemet. Og kunnskap om individ og system, veiledning fra PPT og samarbeid omkring organisering.

Forord

Å jobbe med systemteori har til tider vært vanskelig, men samtidig interessant. For meg har det vært lærerikt å få mulighet til å sette meg inn i systemperspektivet. Jeg er glad for at jeg valgte nettopp dette temaet i og med at dette er noe jeg kommer til å få mer og mer bruk for i mitt arbeid fremover. Det har vært utfordrende til tider, men jeg har aldri gått lei og jeg har stadig lært noe nytt.

Det er mange som fortjener en takk etter denne lange prosessen, selv om det er jeg som har skrevet oppgaven, er det takket være mange mennesker at jeg har kunnet gjøre det. Først og fremst vil jeg takke min kjære samboer, Leif Anders, for at du har vært forståelsesfull og støttet meg gjennom hele utdanningen min, fra jeg startet på DMMH og frem til i dag, åtte år etterpå. Du er enestående! Også vil jeg takke min kjære familie på Dovre for at dere har hjulpet meg i prosessen og støttet meg. Jeg vil takke mine kolleger for at dere har vist forståelse og for at dere har hatt troen på meg.

Jeg vil takke mine veiledere, Ingvild Åmot og Marit Pettersen, for god oppfølging underveis, deres tilbakemeldinger har hjulpet meg mye i prosessen og hjulpet meg til å følge den røde tråden i oppgaven.

Jeg intervjuet tre faglig dyktige spesialpedagoger, jeg vil takke for at de tok seg tid til meg i en hektisk hverdag. Det var interessant og inspirerende å få høre om deres arbeid og erfaringer.

Meldal, Mai 2016

Stine Storengen

Innholdsliste

Sammendrag.....	3
Forord.....	5
1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	9
1.2 Politiske føringer.....	10
1.2.1 Systemperspektivet.....	10
1.2.2 Spesialpedagogen i barnehagen.....	11
1.2.3 Barnehagen som organisasjon.....	12
1.2.4 Pedagogisk psykologisk tjeneste.....	13
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	14
1.3 Avgrensning av oppgaven.....	14
1.4 Tidligere forskning.....	15
2 Faglig forankring.....	16
2.1 Systemteori.....	16
2.2 Økologisk perspektiv.....	17
2.3 Systemarbeid i barnehagen.....	18
2.4 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	19
2.5 Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	22
2.6 Samarbeid internt i barnehagen, med foreldre og PPT.....	23
2.7 Relasjon i samspill.....	25
2.8 Relasjonell forståelse.....	25
2.9 Kontekstuelle forhold i barnehagen.....	26
2.10 Kompetanseheving.....	27
2.11 Veiledning.....	27
3 Metode.....	29
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	29

3.2 Fortolkende teoretisk retning - Hermeneutikk	30
3.3 Utvalg	30
3.4 Intervjuguiden	33
3.5 Intervjusituasjonen	33
3.6 Transkribering	34
3.7 Analyse – koding og kategorisering	35
3.8 Kvalitet – refleksivitet	36
3.9 Forforståelse	38
3.10 Etske vurderinger	39
4 Funn og drøfting	41
4.1 Relasjon	41
4.1.1 Relasjon i samspill med barn	41
4.1.2 Relasjon i samspill med foreldre	45
4.1.3 Relasjonell forståelse	47
4.2 Kontekst	51
4.2.1 Kunnskapsheving	51
4.2.2 Veiledende tjeneste	54
4.2.3 Organisering av den spesialpedagogiske hjelpen	58
Avslutning	62
Referanseliste	64
Vedlegg	69
Vedlegg 1 Informasjonsbrev til barnehagene	69
Vedlegg 2 Informasjonsbrev til PPT	71
Vedlegg 3 Intervjuguide til barnehagene	73
Vedlegg 4 Intervjuguide til PPT	75
Vedlegg 5 Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	77

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Artikkelen «Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?» til Solli (2010), fikk meg til å reflektere over den spesialpedagogiske oppgaven jeg har i jobben min på barnehagen. Jeg ble nysgjerrig på systemperspektivet og bestemte meg for at denne oppgaven og systemperspektivet skulle være utgangspunktet for masteroppgaven min. Og slikt har det blitt.

Jeg er utdannet barnehagelærer og har jobber som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehage i fire år. Jeg har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk, og er nå i ferd med å avslutte masterutdanning i spesialpedagogikk. I tillegg til arbeidet mitt på barnehagen, begynte jeg å jobbe som spesialpedagog i pedagogisk-psykologiske tjeneste i 2016.

Tema for oppgaven er systemperspektivet. I arbeidet med å gjøre rede for systemperspektivet har jeg satt meg inn i politiske føringer knyttet til perspektivet, dette presenteres i delkap 1.2. I og med at jeg skriver masteroppgave i spesialpedagogikk, og har derfor valgt å relatere systemperspektivet til den spesialpedagogiske hjelpen knyttet til barn med særskilte behov. Jeg har valgt barnehage som forskningsfelt, ut i fra at jeg er utdannet barnehagelærer og jobber i barnehage. Samarbeidsinstansen pedagogisk-psykologisk tjeneste er også et forskningsfelt i oppgaven min, på bakgrunn av at de er lovpålagt gjennom Opplæringsloven å jobbe systemrettet, og en samarbeidsinstans til barnehagen. Som metode har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode med intervju som fremgangsmåte, de tre informantene mine jobber i barnehager og pedagogisk-psykologisk tjeneste.

I metodekapittelet kommer jeg til å gjøre rede for analyseringen av datamaterialet og hvordan jeg kom frem til kategoriene mine, kvaliteten på studien ved å gjøre rede for de verifiseringsprosedyrer jeg har valgt og til slutt mine etiske vurderinger. I kapittel 4 presenterer jeg funn fra intervjuene, som belyser kategoriene mine, for så å drøfte funnene opp mot politiske føringer og min faglige forankring. Til slutt forsøker jeg å svare på problemstillingen min i avslutningen av oppgaven. Nå først kommer jeg til presentere lovverk og politiske føringer knyttet til systemperspektivet, spesialpedagogen i barnehagen, barnehagen som organisasjon og pedagogisk-psykologisk tjeneste, før jeg presenterer problemstillingen min og avgrensning av oppgaven og tidligere forskning.

1.2 Politiske føringer

1.2.1 Systemperspektivet

I dette delkapittelet presenterer jeg lovverket knyttet til PPT sin oppfølging av barnehagens systemarbeid og hvilke endringer Kunnskapsdepartementet (2015) foreslår i forhold til å få PPT sitt systemarbeid inn i Barnehageloven (2005). Videre ønsker jeg å finne svar på hvilke faktorer som kan knyttes til spesialpedagogens systemrettede arbeid.

Opplæringsloven (2015) § 5-6 om den pedagogiske psykologiske tjenesten omhandler systemperspektivet: «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov». Her kommer det frem at PPT skal bistå skolen i utviklingsarbeid. Opplæringsloven (2015) § 5-6 retter seg ikke mot barnehagen. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) er organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling nevnt i forhold til planlegging av barnehagens utvikling sett over en lengre tidsperiode. I NOU 2009:18 (2009) står det at flere PPT kontor bistår barnehagen i kompetanse- og utviklingsarbeid. Ut i fra Opplæringsloven (2015) arbeider PPT med sakkyndighetsarbeid inn mot barnehagen. «Det skal foretas en sakkyndig vurdering for å vurdere om barnet har nedsatt funksjonsevne» (Barnehageloven, 2005, § 13). Den sakkyndige vurderingen er både individ og systemrettet, ut ifra at den vurderer både barnet og miljøet rundt barnet, for å avgjøre om vanskene kan følges opp innenfor det «ordinære» barnehagetilbudet (Opplæringsloven, 2015, § 5-1). Den individuelle retten kommer frem i Opplæringsloven (2015) § 5-7; «Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving».

Kunnskapsdepartementet (2015) har kommet med høringsnotat om endringer i Barnehageloven, i forhold til barn med særskilt behov. Det legges frem forslag fra Kunnskapsdepartementet om at lovgivningen om PPT sitt sakkyndige arbeid overfor barnehagen skal lovfestes i barnehageloven. Videre foreslår de at § 5-6 også skal inn i Barnehageloven, det innebærer at PPT skal jobbe både på individ- og systemnivå inn mot barnehagene. I forhold til sakkyndig vurdering betyr det at PPT har mulighet til å vurdere barnets vansker ut i fra systemet det er en del av. Det kommer frem av høringsnotatet at noen PPT kontor jobber systemrettet inn mot barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Læringsforholdene for barn med særskilte behov kan forbedres gjennom det systemrettede arbeidet. Formålet med systemrettet arbeid, er ifølge Opplæringsloven (2015) §

5-6 å tilpasse opplæringa til barn med særskilte behov. Hvilke faktorer kan knyttes til spesialpedagogens systemrettede arbeid, ifølge Opplæringsloven og politiske føringer? Opplæringsloven (2015) om pedagogisk psykologisk tjeneste trekker frem organisasjon- og kompetanseutvikling som to systemrettede arbeidsmetoder. Dette innebærer å vurdere og utvikle organisasjonen, altså barnehagen, samt å heve kompetansen blant barnehagepersonalet. I Meld. St. 18 (2010-2011, s. 67) poengteres betydningen av samspill barn imellom og mellom barn og voksne, og at barns vansker må ses i forhold til «systemet barnet er en del av». I NOU 2012: 1 (2012) argumenteres det for at miljøet og konteksten rundt barnet må vurderes i den sakkyndige utredningen. «Utvalget finner etter en samlet vurdering at det skal kunne legges vekt på barnets omgivelser/miljø/kontekst ved tildeling av ressurser til spesialpedagogisk hjelp. Vurderingen må først og fremst gjøres med utgangspunkt i barnets behov» (NOU 2012: 1, s. 298). Utvalget finner det relevant å vurdere barnets behov ut i fra omgivelsene rundt barnet og ut i fra egenskaper ved barnet selv. Dette viser at barns utfordringer er tilknyttet både egenskaper ved barnet og i omgivelsene. Vurdering av systemet i tilknytning til barns utfordringer vil også avdekke ressurser i miljøet, ressursene vil være hensiktsmessige å utnytte i oppfølgingen av barn (NOU 2012: 1). Gjennom lovverk og politiske føringer kommer jeg frem til at følgende faktorer kan knyttes til spesialpedagogens systemrettede arbeid; kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling, betydningen av miljøet og konteksten rundt barnet.

1.2.2 Spesialpedagogen i barnehagen

Barn som etter Opplæringsloven (2015) § 5-7 har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal få spesialpedagogisk hjelp, etter sakkyndig tilråding fra PPT. Kommunen er pliktig å ansette spesialpedagog ved behov (Meld. St. 18, (2010-2011)). Det kommer frem i Meld. St. 18 (2010-2011) at skillet mellom allmenn- og spesialpedagogikken er i endring, spesialpedagogikken har fått utvidet arbeidsfelt og retter seg mer mot systemet i oppfølgingen av barn, for å sikre tilpasset opplæring i tråd med lovverk og føringer. Meld. St. 18 (2010-2011) trekker frem at samarbeid mellom spesialpedagogisk- og allmennpedagogisk kompetanse, gir gode forutsetninger for oppfølgingen av barnet. Det er barn med rett til spesialpedagogisk hjelp som skal prioriteres i det spesialpedagogiske arbeidet, og hjelpen skal være tilpasset individet for å sikre deltagelse i fellesskapet i barnehagen (ibid.). Den spesialpedagogiske hjelpen skal organiseres ut ifra barnets beste står det i NOU 2012: 1

(2012). Den spesialpedagogiske tilbudet til barn med særskilte behov skal ifølge Opplæringsloven (2015) § 5-4 utarbeides i tett samarbeid med foreldrene.

1.2.3 Barnehagen som organisasjon

Videre kommer jeg til å presentere rammene og forutsetningene for barnehagen som organisasjon, ut i fra politiske føringer og faglitteratur. Jacobsen og Thorsvik (2002) forklarer at en organisasjon er et sosialt system som jobber for å oppfylle mål som er satt for arbeidet til organisasjonen. I Barnehageloven (2005) er formålet med barnehagen nedfelt, her gis det også ulike bestemmelser knyttet til blant annet ansvarsområder for staten og kommunen, personalet og rettigheter for barn og foreldre. Kommunen kan bistå med å tilpasse innholdet i barnehagen til lokale forhold. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet og at barnehagen har et samfunnsmandat. I samfunnsmandatet kommer det frem at barnehagen er et tilbud for foreldre og at barn skal møte et «omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Kunnskapsdepartementet gir føringer for innhold og rammer til barnehagen. Barnehagen «skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21). I tillegg til disse formelle forutsetningene for den pedagogiske virksomheten, har barnehagen praktiske forutsetninger, som innebærer fysiske forhold, tilbud av materialer, administrative forhold, voksenressursen og den samlede kompetansen i personalgruppen (Gunnestad, 2014). Barnehagen tilhører et lokalsamfunn og har ulike kulturelle, sosiale, samfunnsmessige og naturgitte forutsetninger, barn er delaktige i samfunnsutviklingen og skal få kjennskap til forhold i sitt nærmiljø. Barnehagens personale og barne- og foreldregruppa har ulike forutsetninger og behov som påvirker den pedagogiske virksomheten (Gunnestad, 2014).

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at «Barnehagen skal være en lærende organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). Holck (2012) skriver at en lærende organisasjon innebærer at organisasjonen søker utvikling og endring i takt med miljøet det er en del av. Kompetanseutvikling av barnehagepersonalet og refleksjon over forhold i barnehagen, er faktorer som kommer frem i tilknytning til barnehagen som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011). I Meld. St. 18 (2010-2011, s. 12) er det oppført tre strategier for å vise utfordringene og mulighetene i utdanningssystemets evne til å møte mangfoldet av barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i sin læring og utvikling. De tre strategiene er, «Fange opp – følge opp», «målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte», og «samarbeid og samordning – bedre gjennomføring». Jeg kommer

følgende til å utdype strategien «målrettet kompetanse». Strategiene «samarbeid og samordning» og «fange opp – følge opp» vil ikke bli omtalt. I strategien «målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte» kommer det frem at barnehagen trenger økt målrettet kompetanse om barns utvikling, PPT trekkes inn i forhold til at de kan jobbe tettere inn mot barnehagen.

I 2013 la Kunnskapsdepartementet (2013) frem strategien «Kompetanse for framtidens barnehage», med mål om å øke kompetansen for å sikre at barnehagens tilbud er i tråd med lovverket og føringene. Et av satsningsområdene i strategien er kompetanse på barn med særskilte behov, hensikten er å øke kompetansen på barns ulike utfordringer for å sikre tilrettelegging for barns deltagelse i fellesskapet og styrke samarbeid med foreldre og ulike instanser (ibid.).

1.2.4 Pedagogisk psykologisk tjeneste

I Opplæringsloven (2015) § 5-6 finner vi retningslinjer for arbeidet til PPT. Mandatet til PPT er todelt, de skal jobbe både på individ- og systemnivå. Selve lovparagrafene presenterte jeg i delkap 1.2.1. PPT er en førstelinjetjeneste som er frivillig og åpen for alle, frivillig innebærer at foreldrene må samtykke i at barnet tilmeldes til PPT. Sakkyndig utredning er PPT sitt individrettede arbeid, arbeidet på individnivå retter seg mot barn som trenger spesialpedagogisk oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) vektlegges hensikten med systemarbeid i skolen. Systemarbeidet skal bidra til å styrke undervisningen slik at flere barn kan ha nytte av den, på denne måten får PPT hjulpet flere barn, enn ved sakkyndighetsarbeid.

Som jeg skrev i delkap 1.2.3 er det oppført tre strategier for å vise utfordringene og mulighetene i utdanningssystemets evne til å møte mangfoldet av barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i sin læring og utvikling, i Meld. St. 18 (2010-2011). I strategien om samarbeid og samordning står det følgende «Barnehagen og skolen skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte over hele landet» (ibid., s. 12). Forskningen som trekkes frem i Meld. St. 18 (ibid.) viser at PPT har et kapasitetsproblem, på grunn av at sakkyndighetsarbeid er tidkrevende. I Meld. St. 18 (2010-2011) er det utformet fire forventninger til PPT sin tette oppfølging av barnehagen. Forventningene er på systemnivå, og de omhandler PPT sine forutsetninger for å jobbe i tråd med lovverkets føringer om hvordan PPT skal jobbe inn mot barnehagen for å bistå i arbeidet med å skape et tilpasset tilbud. Forventningene er økt kunnskap om barnehagen som organisasjon, økt veilednings- og

systemkompetanse, samt at de har kapasitet til å være tilgjengelige til å gi veiledning til barnehage og foreldre. I Meld. St. 18 (2010-2011) trekkes veiledning inn som en metode på å innhente kunnskap, og at PPT skal bistå barnehager med veiledning.

PPT har de siste årene videreutviklet kompetansen sin, i kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK og den pågående etter- og videreutdanningen, SEVU-PPT, for ansatte i PPT. Både SAMTAK og SEVU-PPT går ut på å styrke PPT sin kunnskap knyttet til systemrettet arbeid i barnehagen og skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2016).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Gjennom min masteroppgave og ut ifra innholdet i delkapitlene over, ønsker jeg å få kjennskap til andre spesialpedagoger sitt arbeid i oppfølgingen av barn med særskilte behov, ved å se det opp mot systemperspektivet. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke faktorer virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov, sett i lys av systemperspektivet?

1.3 Avgrensning av oppgaven

I forhold til systemperspektivet, har jeg kommet frem til følgende avgrensning, jeg kommer til å forholde meg til faktorene relasjon og kontekst i denne oppgaven. Pedagogisk-psykologisk tjeneste er ikke nevnt i problemstillingen, men jeg kommer til å skrive om deres systemrettede arbeid inn mot barnehagene. I oppgaven skriver jeg om barn med særskilte behov, dette brukes i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Jeg knytter det opp mot at barna får spesialpedagogisk hjelp.

Følgende tema som kan knyttes mot spesialpedagogikk og systemperspektivet er utelatt. Jeg har valgt å ikke ta for meg diagnoser eller vansker hos barn. jeg har valgt å ikke skrive om spesialpedagogikk som profesjon. Jeg kommer ikke til å skrive om saksgangen knyttet til sakkyndig vurdering. Organisasjonsutvikling blir heller ikke omtalt i oppgaven.

1.4 Tidligere forskning

Innenfor mitt tema, som omhandler spesialpedagogen og systemperspektivet, har jeg funnet forskning på spesialpedagogen, systemarbeid og oppfølging av barn med særskilte behov. Forskningsprosjektet «Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv» (Arnesen, 2012), er gjennomført av en forskningsgruppe ved høgskolen i Østfold. Det er skrevet flere artikler ut i fra prosjektet, som blant annet Solli (2010) sin artikkel som problematiserer at spesialpedagogiske tiltak går på bekostning av barns erfaringer med sosialsamhandling med jevnaldrende. Groven (2007) har skrevet doktoravhandling, og i forskningen kommer forholdet mellom spesialpedagogikk og pedagogikk frem, samt kontekstuelle forhold i skolen. Trøndelagsprosjektet som omhandlet «Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger – et toårig prosjekt for lærere, skoleledere og PPT i Sør-Trøndelag» (Sandhaug, 2005). I prosjektet var det fokus på å styrke kompetansen blant deltagerne knyttet til det systemrettede arbeidet. Videre vil jeg trekke inn forskning på PPT sitt arbeid inn mot barnehagen. Cameron, Kovac og Tveit (2011) har skrevet en rapport knyttet til prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen». Forskningen retter seg mot både det individ- og systemrettede arbeidet PPT jobber med i forhold til barnehagen. Det kommer frem av forskningen at hovedfokuset til PPT er saker på individnivå, men de ønsker å jobbe mer systemrettet inn mot barnehagen.

2 Faglig forankring

I dette kapittelet kommer jeg først til å gjøre rede for oppgavens teoretiske bakgrunn, ved å presentere systemteorien og det økologiske perspektivet. Videre presenterer jeg tidligere forskning og faglitteratur knyttet til systemperspektivet og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen og hos PPT. Samarbeid, relasjon og kontekstuelle faktorer som kompetanse og veiledning blir også gjort rede for.

2.1 Systemteori

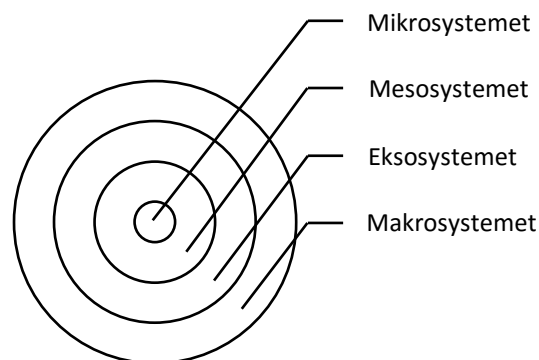
I 1920-årene utformet Von Bertalanffy systemteorien. Den går ut på at et system består av delsystemer som igjen inneholder flere elementer, det er en gjensidig påvirkningsprosess mellom de ulike delene innad i systemet og mellom systemer. Systemteorien omhandler også de ulike systemene sitt forhold til hverandre (Klefbeck & Ogden, 2003). «Systemperspektivet gjør det mulig å skifte fokus fra helhet til deler og tilbake igjen» (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 90). Systemet blir påvirket og endret ved at det forekommer en endring i et element, denne endringen påvirker de andre elementene (Bø & Helle, 2013). Et element må sees i sammenheng med konteksten og relasjoner til andre elementer i systemet (Bargel & Samuelsen, 2007). Jeg kommer videre til å gjøre rede for hva som menes med åpne og lukkede systemer. Et system kan være åpent eller lukket, det vil si at systemet befinner seg mellom ytterlighetene åpent og lukket. Et åpent system er dynamisk, ved at elementene og helheten alltid er i utvikling. Systemet kjennetegnes ved informasjonsflyt, kunnskapsdeling og som tilrettelagt ved at ulikheter er en del av fellesskapet, dette gjør at systemet er fleksibelt i møte med nye påvirkninger (Bø, 2012). I et lukket system derimot, påvirkes ikke elementene av nye faktorer og enhetene forblir stabile i sin relasjon til hverandre (Kloep & Hendry, 2003). Ved å se på barnehagen som organisasjon opp mot systemperspektivet, skriver Bargel og Samuelsen (2007) at barnehagen forstås som et åpent system. Åpne system kan knyttes opp mot det Cameron, m. fl. (2011) skriver i forhold til det å forbedre kvaliteten på praksisen i oppfølgingen av barn, og at kvalitet fordrer utvikling av organisasjonen.

Systemteori deles i to retninger; økologisk perspektiv og kommunikasjonsteori (Klefbeck & Ogden, 2003). Kommunikasjonsteorien, basert på Bateson, forstår kommunikasjon som all kontakt, og interaksjoner mellom elementer utgjør systemet. Familieterapi henter mye av tenkningen sin fra denne teorien. Det økologiske perspektivet,

basert på Bronfenbrenner, studerer forholdet mellom individet og omgivelsene, og hvordan disse virker inn på hverandre (Klefbeck & Ogden, 2003). Jeg velger å bruke det økologiske perspektivet på systemteorien i min oppgave, for å belyse problemstillingen. På bakgrunn av at det økologiske perspektivet ser på individet og systemets utvikling som en gjensidig påvirkningsprosess, fremfor kommunikasjonsteorien som har fokus på kommunikasjonen i sin forståelse av elementene (Klefbeck & Ogden, 2003). Videre tar jeg for meg det økologiske perspektivet.

2.2 Økologisk perspektiv

Jeg anvender Bronfenbrenner sin forståelse av det økologiske perspektivet. Perspektivet omhandler aktøren sett i forhold til konteksten det er en del av (Klefbeck & Ogden, 2003). Utviklingen til aktøren skjer ut i fra egenskaper ved individet og konteksten, og ut i fra «kvaliteten av samspillet (prosessen) mellom dem – over tid» (Bø, 2012, s. 170). Konteksten eller miljøet barnet er en del av, påvirkes gjensidig av elementer innad i systemet og samspillet mellom ulike system (Kloep & Hendry, 2003). For å forklare dette nærmere vil jeg trekke inn Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Jeg gjør også rede for systemperspektivet gjennom denne bioøkologiske modellen. I følge Bø (2012) endret Bronfenbrenner sitt utviklingsøkologiske perspektiv, til bioøkologisk modell i 1990-årene. Endringen han gjorde var å legge større vekt på individets ressurser og påvirkning av miljøet i modellen. Den bioøkologiske modellen består av fire systemer, mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Jeg utdyper systemene i neste avsnitt. Modellen er formet som konsentriske sirkler, konsentrisk betyr at sirklene har et felles utgangspunkt. Under har jeg laget en kopi ut i fra Bø (2012, s. 171), for å illustrere modellen.



Den innerste sirkelen er mikrosystemet. Her utvikles aktøren, barnet, i samspill med nære personer, for eksempel familien og barnehagen. Barnet vil være i sentrum av modellen i denne oppgaven. Mesosystemet som utgjør sirkelen rundt mikrosystemet, og omhandler

relasjonen mellom ulike mikrosystem aktøren er delaktig i, som for eksempel relasjonen mellom familien, barnehage og fritidsaktiviteten. Den tredje sirkelen er eksosystemet, den innbefatter mikrosystem som aktøren ikke er delaktig i, men som påvirker de nære personene og miljøet rundt aktøren. Eksempel her kan være arbeidsforhold til foreldrene og personalet i barnehagen til aktøren, og personer i nettverket til foreldrene. I tillegg er «Beslutninger som fattes i skolestyre, bydelsutvalg og andre offentlige organer» (Bø & Helle, 2013, s. 177) eksempel på forhold i eksosystemet som påvirker aktøren. Til slutt er den fjerde sirkelen, makrosystemet, som omhandler nasjonen og landets lovverk, politikk, økonomi, kultur og samfunnets normer blant annet. Gjennom de tre foregående systemene påvirker makrosystemet ned til individ nivå (Bø, 2012).

I følge Kloep og Hendry (2003) er poenget til Bronfenbrenner å vise at alle systemene påvirker og innvirker på hverandre, i begge retninger, det er et dynamisk samspill hvor hvert system endres i takt med de andre systemene. «Utvikling er ikke noe som bare «skjer» med individet, men en interaktiv og dynamisk prosess som omfatter alle samfunnets systemnivåer» (Kloep & Hendry, 2003, s. 43). Cameron m. fl. (2011) gjør rede for systemteorien gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv. De bruker perspektivet som utgangspunkt i forklaringen av barnets utvikling, og legger frem to avgjørende faktorer for barnets utvikling: «(1) barnet selv (medfødte egenskaper og disposisjoner) og (2) hvordan barnet utvikles og sosialiseres i et dialektisk samspill med miljøet» (Cameron, m. fl., 2011, s. 18). Også Nordahl og Overland (2015) trekker inn den gjensidige påvirkningen mellom barnet og miljøet. Innledningsvis i sin artikkel bruker Bargel og Samuelsen (2007) følgende betegnelser når de omtaler systemperspektivet; miljøets betydning, og kontekstuelle og relasjonelle forhold.

Bargel og Samuelsen (2007) skriver om systemteorien opp mot forståelsen av en organisasjon. Hvor organisasjonen er systemet, bestående av delsystemer som «sosiale, formelle og teknologiske» (Bargel & Samuelsen, 2007, s. 66) og relasjon mellom disse, dette omtales som strukturer i systemet. Det skal også tas hensyn til relasjon i mellom elementene i delsystemene (ibid.). Og de ser systemarbeid som det å jobbe med problemområde i delsystemene og i relasjonen mellom elementene og delsystemene.

2.3 Systemarbeid i barnehagen

Følgende vil jeg trekke inn fag- og forskningslitteratur som omhandler systemperspektivet, og se på hvordan forskere og forfatterne har forstått systemteorien. Bargel

og Samuelsen (2007, s. 66) skriver at «Systemrettet arbeid er arbeid rettet mot systemet». Systemarbeid går ut på å knytte individuelle utfordringer opp mot systemet (Midthassel, m.fl., 2011). Bargel og Samuelsen (2007) trekker frem viktigheten av systemrettet arbeid for å tilpasse opplæringen i skolen, på grunn av at systemrettet arbeid gir best mulig virkning i arbeidet. I tillegg trekker Roland, Fandrem og Løge (2011) inn strukturer i systemet og rutiner for informasjonsutveksling i systemarbeidet. Når barn får spesialpedagogisk oppfølging i barnehagen, skal systemet rundt barnet legge til rette for at barnet kan delta ut i fra sine forutsetninger (Dalen, 2013). Systemet omfatter i denne sammenhengen barnehagen, med personal- og barnegruppen, rammer og relasjoner mellom disse delsystemene. Samt relasjoner til andre systemer barnet er deltager i, som hjemmet. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) trekker inn at et barn kan med fordel være deltagende i flere systemer, men relasjonen mellom disse systemene er av betydning for barnets trivsel i systemene. Å arbeide systemrettet skaper en bedre tilpasset hverdag og oppfølging for barn, det handler om at alle skal være en del av et fellesskap, føle tilhørighet og livsglede ved å delta i fellesskapet (Dalen, 2013; Bargel & Samuelsen, 2007).

Bargel og Samuelsen (2007) poengterer viktigheten med systemanalyse i arbeidet med barn med særskilte behov. Systemanalysen ser på «individuelle, kontekstuelle og relasjonelle faktorer» (ibid., s. 67) ved systemet. Analysering av elementene i systemet viser hvilke elementer som trenger å forbedres i arbeidet med barn med særskilte behov. En slik analysering viser også tilgjengelige ressurser i systemet, som kan utnyttes i arbeidet med barnet (Vogt, 2008).

2.4 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

I dette delkapitlet kommer jeg først til å fortelle om synet på barn og gjøre rede for individperspektivet, før jeg ser på den spesialpedagogiske hjelpen i et bredt og smalt perspektiv. Organisering av den spesialpedagogiske hjelpen, samt forskning om dagens praksis og utfordringer for arbeidet. Bak systemtenkningen ligger et syn på barn som subjekt. Barn blir i dagens samfunn sett på som subjekt, som påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Å se barn som subjekt innebærer at egenskaper i barnet og i systemet barnet er deltagende i påvirker dets utvikling, også sosialt samspill med mennesker påvirker utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Før jeg gjør rede for spesialpedagogisk hjelp, vil jeg kort forklare hva som menes med individperspektivet. I et individperspektivet ses barnets vansker ut ifra barnet selv og oppfølgingen rettes mot barnet og dets vansker (Nordahl

og Overland, 2015). Nordahl og Overland (2015) skriver om fordeler knyttet til individperspektivet, i arbeidet med å skape et individuelt tilpasset tilbud for barn med særskilte behov. Befring (2012) skriver at individperspektivet ser også barnets ressurser, interesse og mestringsmuligheter.

Den spesialpedagogiske hjelpen går ut på å støtte og stimulere barnets utvikling, gi veiledning til personalet og foreldre, og samarbeide med faginstanser. Hvordan den spesialpedagogiske hjelpen foretas avhenger av barnets behov (Tangen, 2012). Tangen (2012, s. 17) skriver følgende om intensjonen med spesialpedagogikk; «å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes». Spesialpedagogikken kan redusere vanskene ved å fungere som en kompensasjon mellom individets forutsetninger og omgivelsenes betingelser (Groven, 2013). Groven (2013) trekker frem at det spesialpedagogiske arbeidet innebærer både et smalt og bredt perspektiv. Det smale perspektivet har fokus på barnet og dets vansker, mens det brede perspektivet relateres til vilkår i systemet som barnet er en del av. Videre i dette delkapittelet ser jeg nærmere på hva det brede og smale perspektivet kan innebære i praksis.

Et bredt perspektiv på spesialpedagogisk hjelp innebærer blant annet følgende. «Spesialpedagogiske tiltak er ofte en viktig og nødvendig innsats for å sikre deltakelse og gi et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud» (Solli, 2010, s. 28). I St.meld. nr. 41 (2008-2009) poengteres det at segregering er unødvendig i og med at trening kan innlemmes som en del av barnehagens hverdag og gjennomføres i naturlige situasjoner. Å arbeide ut ifra systemperspektivet kan bidra til at den pedagogiske virksomheten tilrettelegger for barn med særskilte behov, ved at spesialpedagogisk arbeid sees i tilknytning til det pedagogiske arbeidet. Samarbeid mellom pedagogisk leder og spesialpedagog gir barn med særskilte behov muligheter til å delta i barnegruppen, ut ifra sine forutsetninger (Solli, 2010).

Organisering av det spesialpedagogiske tilbudet viser om tilbudet er ut ifra det brede eller smale perspektivet. Groven (2013) skriver følgende om hvordan barnehagen organiserer det spesialpedagogiske tilbudet. Barn med nedsatt funksjonsevne kan få oppfølging på avdelingen, i små grupper og alene med en voksen. Solli (2010) er opptatt av at barn med særskilte behov skal få muligheter til å styrke sin sosiale kompetanse gjennom lek og samhandling med jevnaldrende. Gjennom forskningsprosjektet «Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv», har Solli og Andresen (2012, s. 182) spurt ansatte på barnehager om organisering av barnegruppen og voksenressurser knyttet til barn med nedsatt funksjonsevne. Det som går igjen er at barnegruppene ble delt opp i mindre grupper, det ble laget lekegrupper, for å skape bedre

betingelser for barn å delta og den voksne får bedre mulighet til å følge opp enkelt barn. En annen organiseringsmåte er at en voksen kan følge et barn ved å være tilstede, veilede og støtte barnet eller korrigere (Solli & Andresen, 2012). Åmot (2015) diskuterer bruk av smågrupper i gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen, på grunn av at små forhåndsbestemte grupper «ikke ivaretar barnas egne perspektivet, ønsker eller utvikling» (ibid., s. 99). Hun trekker frem at barns egenbestemmelse er lav i den spesialpedagogiske oppfølgingen, hennes forskning viser at den spesialpedagogiske oppfølgingen er voksen initiert. Videre skriver hun at bruk av små forhåndsbestemte grupper, hvor ferdighetstrening skal foregå, reduserer barns mulighet til å delta i lek sammen med barnegruppa (Åmot, 2015).

Dagens praksis viser at den spesialpedagogiske hjelpen er ut ifra det smale perspektivet, og et individuelt perspektiv på barns vansker. Solli (2010) poengterer i sin artikkel, at forskning viser at den pedagogiske virksomheten organiseres slik at den spesialpedagogiske ressursen knyttes opp mot barnet med særskilte behov, og at pedagogen tar seg av de andre barna. Han skriver videre i sin artikkel at spesialpedagogiske tiltak kan fungere mot sin hensikt og være segregerende på grunn av at organiseringen av spesialpedagogiske tiltak gjennomføres med barnet alene, tiltakene «fører barn bort fra andre barn» (Solli, 2010, s. 13). Allmennpedagogiske opplegg er sjeldent lagt til rette for at alle barn kan delta eller har mestringsmuligheter, dette kan føre til at spesialpedagogen tar barnet ut fra gruppa. Barn som tas ut av barnegruppa får redusert mulighet til å utvikle seg og lære sosial samhandling med jevnaldrende barn (ibid.). Det er i tilknytning til denne problematikken at Solli (2010) trekker inn systemperspektivet.

Utfordring i det spesialpedagogiske arbeidet, knyttet til systemarbeid, er samarbeid med allmennpedagogikken. Dårlig samarbeid omkring barn med nedsatt funksjonsevne, kan føre til at den pedagogiske lederen ikke får forståelse for barnets utfordringer og behov for tilrettelegging. Det kan også være slik at spesialpedagogen tar ansvaret for oppfølging av barnet, dette fører til at allmennpedagogikken ikke blir utfordret på å legge til rette for at barnet med særskilt behov kan delta i det pedagogiske opplegget (Solli, 2010). Barn med særskilte behov er personalgruppen sitt ansvar, ikke bare spesialpedagogens. Det handler om at alle skal se barnet, både dets utfordringer og sterke sider, og forstå dets signaler samt reflektere rundt barnets utvikling i ulike fora (Andresen, 2012). Groven (2013) skriver i sin bok at samarbeidet internt i barnehagen avhenger av personalets samarbeidsevner og kulturen for samarbeid i hver enkelt barnehage.

2.5 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

I delkap 1.2.4 presenterte jeg politiske føringer knyttet til PPT sitt arbeid, her vil jeg se nærmere på PPT sitt arbeid på individ- og systemnivå inn mot barnehagen, deres samarbeid med barnehagen og om deres systemarbeid innad i tjenesten. Undersøkelsen til Cameron m.fl. (2012) viser at PPT prioriterer individualsaker, fremfor systemrettede saker, på grunn av barns rettigheter til sakkyndig tilråding, etter Opplæringsloven § 5-7. For å oppfylle formålet med systemrettet arbeid, jf. Opplæringsloven (2015, § 5-6), skriver Cameron m.fl. (2012) om det å forene det individuelle og systemrettede arbeidet til PPT, samt fordelene med dette. Selv om PPT ikke er lovpålagt å jobbe systemrettet inn mot barnehager (se delkap 1.2.1) kartlegges systemet rundt barnet i den sakkyndige utredningen. Gjennom kartleggingen får PPT kjennskap til barnehagens praksis som gjør at de kan gå inn og veilede på individ og systemnivå i etterkant av den sakkyndige vurderingen (Nilsen, 2008). Vogt (2008) skriver at det lenge har vært fokus på å styrke systemarbeid og konsultasjon som arbeidsmetode i PPT. Utfordringen ligger i at sakkyndighetsarbeidet til PPT går ut over tiden de har til å følge opp systemrettede saker i barnehagene, samt «deltakelse i tverrfaglig og tverretatlig arbeid» (Groven, 2013, s. 137), dette går på bekostning av deres tid til å jobbe med systemrettede saker (ibid.).

I forskningsartikkelen til Tveit, m.fl. (2012) vises det at systemarbeidet innebærer blant annet å skape forståelse for at individets vansker kan oppstå i barnets møte med miljøet. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) trekker inn PPT sitt arbeid med å bistå spesialpedagogisk arbeid med å sette mål rettet mot systemet rundt barnet. Rådgivning fra PPT skal styrke barnehagene sin pedagogiske virksomhet. Rådgivende og forebyggende arbeid inngår som en del av systemarbeidet til PPT (Lassen, 2012). Lassen (2012) trekker frem at rådgivning inn i barnehagen, kan bidra til å styrke barnehagens pedagogiske praksis. Veiledning kan bidra til å skape endringer i barnehageorganisasjonen, skriver Tveit m.fl. (2012) i sin forskningsartikkel, når veiledning brukes opp imot kompetanseheving og organisasjonsutvikling. Barnehagene må selv gjennomføre utviklingsarbeidet, men PPT gir råd om den mest hensiktsmessige måten å gå frem på (Lassen, 2012). Det forebyggende arbeidet til PPT innebærer, ifølge Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2010) rådgivning for å styrke den spesialpedagogiske kompetansen. Ut ifra det Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2010) skriver ser jeg at rådgivning og kompetanseheving tar for seg tema innen det spesialpedagogiske feltet. Det vil si at den enkelte barnehage kan få bistand rettet mot utfordringer de har i sin hverdag. I delkap

2.11 kommer jeg nærmere inn på veiledning som systemrettet arbeidsmetode, jeg går derfor ikke nærmere inn på veiledning her.

Artikkelen til Kolle (2012) som bygger på en intervjustudie med styrere, viser fordeler av at barnehagen har fast kontaktperson i PPT og faglige samarbeidsmøter mellom PPT og barnehagen. Terskelen for å ta kontakt og søke om hjelp reduseres. Barnehagene kan ta uformell kontakt med PPT for å drøfte om det er grunnlag for å sende inn henvisning om et barn eller en systemrettet sak PPT er en frivillig samarbeidsinstans til barnehager og skoler. Barnehagene kan ta uformell kontakt med PPT for å drøfte om det er grunnlag for å sende inn henvisning om et barn eller en systemrettet sak. PPT kan også delta i tverrfaglige samarbeid med barnevern og helsestasjon med flere (Nilsen, 2008). Nilsen (ibid.) skriver at samarbeid med første- og andrelinjetjenester er systemrettet arbeidet. Groven (2013) poengterer at tverretattlig samarbeid mellom PPT og barnehage styrker den faglige kunnskapen om barn med særskilte behov hos instansene.

Fylling og Handegård (2009) sin forskning på PPT, viser at PPT har systemperspektiv innad i instansen og ikke bare utad mot barnehagen. Forskningen viser også at innad i PPT har forståelsen for systemperspektivet bidratt til at de har opprettet ulike fora hvor de kan veilede barnehagen i forkant av en eventuell henvisning. PPT ønsker å bruke slike fora til å informere om utfylling av skjema som brukes ved henvisning til PPT og avklare roller mellom barnehagen og PPT. Det kommer også frem av forskningen at PPT sammen med barnehagen vil skape samarbeidsrutiner seg imellom (Fylling & Handegård, 2009). Forskning som Moen (2012) trekker inn viser at PPT, lærere og rektorer også ønsker rolleavklaring i samarbeidet mellom PPT og skolen.

2.6 Samarbeid internt i barnehagen, med foreldre og PPT

I arbeidet med barn med spesialpedagogisk oppfølging er samarbeid innad på barnehagen og eksternt med foreldre og andre faginstanser viktig for å skape helhetlig oppfølging av barnet. Hvem spesialpedagogen samarbeider med avhenger av barnets utfordring, altså hvilken faginstans som er aktuell i forhold til utfordringen. Det følger med ulike prosesser og saks ganger i oppfølgingen av barnet knyttet opp mot samarbeidsinstansene (Groven, 2013). Jeg kommer nærmere innpå samarbeid innad i barnehagen og eksternt.

Spesialpedagogens samarbeid med personalet på barnehagen, bidrar til at barn med særskilt behov får «et helhetlig utviklings- og opplæringstilbud» (Groven, 2013, s. 132). Kinge (2012, s. 239) poengterer viktigheten av å være i et «faglig fellesskap» fremfor å

arbeide alene med et barn. Kolle (2012) tar for seg barnehagens interne samarbeid og trekker frem den interne kompetansen blant barnehagepersonalet. Det er mye kunnskap og erfaring i personalgruppen, det er viktig at denne ressursen løftes frem og utnyttes. Gjennom felles refleksjoner kan personalet komme frem til gode tiltak som kan iverksettes og prøves i oppfølgingen av barn med særskilte behov. Det interne samarbeidet krever at det gjennomføres hensiktsmessige møter, og forståelse for møtevirksomheten (Groven, 2012). Samarbeidet fordrer en styrer som selv ser viktigheten av samarbeidet og prioriterer det, samt motiverer personalet til å forbedre oppfølgingen av barn med særskilte behov og opprettholde det positive samarbeidet blant barnehagepersonalet (Kolle, 2012).

Barnehagens samarbeid med foreldre er preget av daglig kontakt rundt barnet, i formelle og uformelle møter, med utveksling av informasjon og samarbeid i forhold til oppfølging av tiltak (Dalen & Tangen (2012). Dalen og Tangen (ibid.) skriver om foreldresamarbeidet i oppfølgingen av barn med særskilte behov, og trekker frem betydningen av at relasjonen mellom foreldre og barnehagepersonalet er preget av tillit. Barn med særskilte behov får en helhetlig oppfølging når barnehagen veileder foreldrene på oppfølging av tiltakene som er satt i forhold til barnet slik at foreldrene kan gjennomføre dem hjemme.

Eksterne samarbeidspartnere til barnehagen er første- og andrelinjetjenester. Samarbeid med disse omtales som tverretattlig samarbeid, i og med at det er fagpersoner fra ulike instanser som samarbeider. Samarbeidet er ment for «å avhjelpe og avlaste barn med behov for særskilt hjelp og deres familier» (Kinge, 2012, s. 33). Samt å skape en bred og helhetlig oppfølging av barnet med særskilte behov ved å samle fagkunnskap fra ulike instanser som bidrar til å øke kunnskapen hos de samarbeidende fagpersonene (Groven, 2013). Samarbeid mellom ulike faggrupper byr også på utfordringer, blant annet kan vi ha for lite kunnskap om hverandres fagkompetanse.

Kinge (2012) skriver at i enkelte kommuner er det tverretattlige utvalg, hvor barnehager og foreldre kan søke råd og veiledning fra ulike instanser, som blant annet PPT. Målet med disse utvalgene er å gjøre faginstansene mer tilgjengelige og fagfolkene kjent for familier. I dette lavterskeltilbudet kan familier få rådgivning og veiledning om oppfølging av barn, samt få presentert hvordan henvisning og saksgang innen instansene foregår. Også barnehager kan kontakte slike utvalg for å drøfte saker, enten anonymt eller ved at foreldrene er med på møtet. Slike møter hvor ulike faggrupper er samlet, bidrar til å øke kunnskapen om oppfølging av barn både blant barnehagepersonalet og hos foreldrene. For å bedre samarbeidsrutiner og –former, bør tverretattlige samarbeid utvikle strukturer, rutiner og planer for møter med ulike etater, barnehager og foreldre (ibid.).

2.7 Relasjon i samspill

I delkap 2.1 er relasjon en faktor knyttet til systemteorien, videre skal jeg se nærmere på relasjonsbegrepet. Relasjon kan forklares som det samspillet som er mellom to eller flere individer, og barns relasjon til barn og voksne, og de voksnes relasjon til barn (Solli, 2012). Relasjonen mellom barnet og mennesker i systemet har betydning for barnets utvikling (Røkenes & Hanssen, 2012). Røkenes og Hanssen (ibid.) trekker inn væremåte, anerkjennelse og empati som viktige faktorer for å skape en relasjon mellom mennesker. Det er faktorer hos og rundt menneskene som påvirker relasjonen. Den voksne må være bevisst sin relasjon til barnet og den betydningen relasjonen har for barnet. Ved å forbedre sin holdning til og oppfølging av barn, bidrar den voksne til å skape god relasjon med barn. Det er ikke barnet som må endre relasjonen eller seg selv, det er den voksne som er ansvarlig for å endre sin uheldige relasjon overfor barnet (Drugli, 2012). Kinge (2012) skriver at et tett kontaktforhold preget av nærhet fører ofte til at de som følger opp barnet på barnehagen har et styrket engasjement for å gi barnet et godt tilbud på barnehagen. En god relasjon bidrar til at foreldrene åpner seg og deler av deres oppfølging av barnet, samt åpner seg for å ta imot veiledning av fagpersoner (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette viser betydningen av en god relasjon i samspill mellom mennesker.

2.8 Relasjonell forståelse

Videre vil jeg presentere hva forskning og faglitteratur forteller om en relasjonell forståelse på barns vansker, hvor vanskene relateres til forhold i systemet. Nordahl og Overland (2015) skriver at endring i et element vil påvirke hele systemet, de ser kompleksiteten i systemet, i årsaksforklaring av barns utvikling. Nordahl (2012) gjør rede for det relasjonelle perspektivet, ved å trekke frem at et relasjonelt perspektiv på barns vansker knytter vanskene opp mot forhold i det sosiale fellesskapet. Det er her snakk om strukturelle forhold og rammebetingelser i barnehagen, som ekskluderer barn fra fellesskapet. I sin artikkel diskuterer Solli (2010) relasjonsperspektivet og hvilken betydning perspektivet har for oppfølging av barn med særskilte behov. Ved å bruke relasjonsperspektivet er synet på barns vansker, rettet mot relasjoner i systemet som barnet er en del av. Relasjonsperspektivet gir grunnlag for en helhetstenkning omkring barnets vansker, som innebærer å analysere systemet og relasjoner i systemet for å finne faktorer som opprettholder barnets vansker.

Overland (2011) har skrevet en artikkel om problemløsning i møte med barn med uønsket atferd i barnehagen, med utgangspunkt i systemperspektivet. Overland (2011) trekker

inn Bronfenbrenners økologiske modell i forklaringen av barns atferd. Og ser barns atferd som resultat av interaksjoner i systemet barnet er delaktig i og «mot de relasjonelle forhold i de kontekster der problematferden viser seg» (Overland, 2011, s. 19). Haustätter (2014) skriver at barnet er en del av et sosialt system i barnehagen. Barnet blir påvirket av de relasjoner som eksisterer i systemet, systemet bør evalueres dersom barnet har eller står i fare for å utvikle en vanske. Fandrem & Fuglestad (2013, s. 27) skriver at det er «barn som er i vansker». Barn som oppleves utfordrende av de voksne, blir evaluert ut i fra de voksne sitt syn, uten at de ser på de sosiale systemene barnet er en del av (ibid.), dette kan forstås som en kategoriell forståelse av barns vansker. Kategoriell forståelse relaterer atferden til forhold i barnet og eller familien til barnet, denne forståelsen viser motsetningen til relasjonsperspektivet. Relasjonsperspektivet fordrer at barnehagepersonalet gransker sin egen praksis og vurderer omstendighetene rundt atferden (Overland, 2011).

Det handler om å finne bakgrunnen for at vanskene oppstår og opprettholdes. Et system som tilrettelegger for alle fordrer kartlegging av systemet og elementene i det (Vogt, 2008). Som Overland (2011) poengterer, problematferd kan opprettholdes av uheldige relasjoner i systemet. Nordahl (2012) skriver om det relasjonelle perspektivet og at spesialpedagogen må se løsninger knyttet til barns utfordringer i møte med organisatoriske forhold. Ved å knytte dette til kartlegging av systemet, handler det om å se på systemet rundt barnet og hvordan den pedagogiske virksomheten er organisert. Kostøl (2012) ser viktigheten av at spesialpedagogen frembringer løsninger på forhold som skaper utfordringer for barnet, med det formålet å endre miljøets betingelser.

2.9 Kontekstuelle forhold i barnehagen

I delkap 1.2.3 gjorde jeg rede for organisatoriske forhold rundt barnehagens arbeid. Videre presenterer jeg hva kontekstuelle forhold går ut på knyttet til barnehagen. Dette gjør jeg på bakgrunn av at kontekstuelle forhold kom frem som faktor i forhold til systemrettet arbeid i delkap 1.2.1. I neste delkapitlene tar jeg for meg kompetanseheving og veiledning, som er kontekstuelle forhold. Kontekstuelle forhold i tilknytning til barnehage, omhandler barnehagepersonalets forutsetninger, holdninger og kompetanse i arbeidet med barn med særskilt behov (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Kontekstuelle forhold innebærer videre barnehagens fysiske miljø både ute og inne, og tilbudet av leker og lekeapparat, og utvalg av teknisk utstyr. I tillegg til arbeidsmetoder og innhold i den pedagogiske virksomheten, barnehagens økonomi, administrative forhold og oppgaver (Gunnestad, 2014).

2.10 Kompetanseheving

I Buli-Holmberg & Nilsen (2010) ble kompetanse blant personalet tatt frem som en kontekstuell faktor. I delkap 1.2.3 kommer det frem at kompetanse blant personalet er et satsningsområde, på grunn av den effekten det gir i oppfølging av barn med særskilte behov. Å jobbe systemrettet fordrer at barnehagepersonalet kjenner til systemperspektivet og hvordan de kan jobbe med dette perspektivet (Roland, Fandrem & Løge, 2011). Veiledning kan være en metode for å øke kompetansen på systemperspektivet og skape felles forståelse for systemrettet arbeid (Barsøe, 2014). Barsøe (ibid.) trekker frem veiledning som metode for å se sammenhengen mellom elementer i systemet. Videre vil jeg se på veiledning som metode i arbeidet med kompetanseutvikling hos barnehagepersonalet.

2.11 Veiledning

Videre vil jeg se på veiledning som metode i arbeidet med kompetanseutvikling hos barnehagepersonalet. Gotvassli (2013) skriver om veiledning knyttet til kompetanseutvikling, siden veiledning gir veisøker mulighet til å bli bevisst og videreutvikle sin egen kompetanse. Ifølge artikkelen til Tandberg Øhrn (2012) kan veiledning brukes som en faglig metode for å øke kompetansen til barnehagepersonalet. Gotvassli (2013) trekker frem veiledning som metode for å øke bevisstheten om egen kunnskap og kunnskapsutviklingen. Ved å frembringe bevisstheten om sin praksis står veisøker sterkere i å videreutvikle praksisen (ibid.). Videre trekker Gotvassli (2013) inn at veiledning også kan brukes i faglige nettverk. Barsøe (2014) ser på hensikten med veiledning, som en måte å skape sammenheng mellom teori og praksis, ved å knytte teorien opp mot veisøker sin hverdag. Gjennom veiledning skaper veisøker bevissthet knyttet til sin egen praksis og om praksisen gjenspeiler mål for den pedagogiske virksomheten. Når barnehagens ansatte får veiledning, bidra det til å skape en felles forståelse for arbeidet i barnehagen (Barsøe, 2014). Gotvassli (2013) relaterer veiledning til erfaringslæring, og bruk av refleksjon som utgangspunkt for læring i veiledningen. Gjennom refleksjonen av eget arbeid kan personalet styrke sitt arbeid med barn. Solli (2014) trekker frem refleksjon i vurderingen av arbeid til barnets beste, for å være bevisst i valgene knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet.

Helland (2012) skriver om spesialpedagogisk veiledning og dets muligheter til å gi barnehagepersonalet og foreldrene kunnskap om barnets forutsetninger og mestringsmuligheter, dette styrker det daglige arbeidet med barnets utvikling. Tandberg Øhrn (2012) har i sin artikkel også skrevet om spesialpedagogisk veiledning, hvor

spesialpedagogen gjennom veiledning kan styrke barnehageansatte sin kunnskap om og oppfølging av barn med særskilte behov. Det kommer frem av artikkelen (ibid.) at den faglige veiledningen må planlegges, veilederen må kjenne til veiledning som metode og de verktøy som benyttes under veiledningen. «En spesialpedagog må altså vite hva hun gjør, hvorfor hun gjør det og hvordan hun gjennomfører veiledningsvirksomheten slik at den ikke blir tilfeldig» (Tandberg Øhrn, 2012, s. 18). Refleksjon over egen tenkning og arbeid med oppfølging av barn med særskilte behov kommer frem som viktige momenter i den spesialpedagogiske veiledningen. Veiledning fordrer forberedelse av veilederen og at veisøker ønsker å utvikle sitt arbeid (Tandberg Øhrn, 2012).

3 Metode

I en studie skal forskeren innhente data, det er ulike metoder som kan brukes og hver metode har sin prosess knyttet til denne innhenting. Innledningsvis vil jeg presentere hvilken metode jeg har valgt til min studie og den prosessen jeg har vært gjennom. Til min studie valgte jeg å bruke kvalitativ forskningsmetode med intervju som fremgangsmåte. Som fortolkende teoretiske retning har jeg valgt hermeneutikken. Videre i metodekapittelet gjør jeg rede for prosessen med å foreta et utvalg og presenterer mine informanter. I studien har jeg brukt intervju som metode for innhenting av data, og jeg vil forklare hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan intervjusituasjonene foregikk. Intervjuene ble transkribert og gjennom analyseringsprosessen kom jeg frem til kategorier som blir drøftet senere i oppgaven. Hvordan kvaliteten er sikret i studiet vil jeg også gjøre rede for, på bakgrunn av verifiseringsprosedyrer jeg har benyttet og ut i fra begrepene troverdighet, forskerens subjektivitet, pålitelighet og overførbarhet. Til slutt har jeg skrevet om de forskningsetiske retningslinjer jeg har fulgt i studien. Under får du lese om begrunnelsen for mitt valg av metode.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ metode benyttes for å forske på sosiale fenomener. Forskningsmetoden kjennetegnes av nærhet til forskningsfeltet, hvor forskeren intervjuer eller observerer informantene (Thagaard, 2013). Dalen (2013) skriver at intervju kan gi forskeren fyldig informasjon fra informanten. Den kvalitative forskningsmetode og med intervjuet som fremgangsmåte, valgte jeg til min forskning for å få innsikt i informantene sin erfaringskunnskap og synspunkter. Gjennom min forskning ønsket jeg å gå i dybden og få innsikt i hvordan det jobbes systemrettet i barnehagen, ved å bruke kvalitativ forskningsmetode får jeg mulighet til å besøke forskningsfeltet og få relevante svar på mine spørsmål, som igjen kan gi meg en dypere innsikt i forskningsfeltet.

Forskeren er sentral i kvalitativ metode. Thagaard (2013) skriver at kvaliteten på materialet kommer an på relasjonen mellom forsker og informant. Det er forskeren sitt ansvar å skape en god relasjon til informanten, slik at informanten føler for å dele av sin erfaringskunnskap. Forskeren bør lytte åpent til informanten og være ydmyk i sin rolle. Det er også mulighet for å være fleksibel i intervjuet. Med det menes at forskeren kan tilpasse intervjuet til informantens innspill (Thagaard, 2013).

Videre er fortolkning en vesentlig del av kvalitativ metode. Fortolkningen påvirker hele forskningsprosessen, helt fra datainnhenting starter (Moen & Karlsdóttir, 2011). Forskeren kan velge mellom ulike fortolkende teoretiske retninger, som hermeneutikk, fenomenologi og grounded theory (Thagaard, 2013). Videre i dette kapitlet kommer jeg inn på hvordan jeg har jobbet metodisk i min studie gjennom hermeneutikken.

3.2 Fortolkende teoretisk retning - Hermeneutikk

Som min metodiske tilnærming har jeg valgt hermeneutikken. I hermeneutikken er fortolkningen en vesentlig del, tolkningen skal gjøre datamaterialet forståelig og gi mening. Gjennom tolkningen forsøker forskeren å finne frem til meningen i teksten (Dalen, 2013). Tolkningen i hermeneutikken beveger seg stadig mellom helheten og delene, det vil si at helheten forstås ut ifra delene, og forståelsen av delene gir økt forståelse av helheten, denne gjensidige påvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2011). Forforståelsen og konteksten er med på å påvirke fortolkningen, forskerens forståelse av fenomenet utvikles underveis i prosessen. «Sannhet utvikles i en prosess mellom tolkeren og teksten» (Nilssen, 2012, s. 74). Den hermeneutiske spiral går ut på at forskeren får økt forståelse på bakgrunn av «vekselvirkningen mellom helhet og del» (Hjardemaal, 2011, s. 191). I analysedelen beskriver jeg hvordan hermeneutikken har blitt anvendt.

3.3 Utvalg

I denne delen vil jeg forklare hvilke utvalgsstrategier jeg har benyttet og hva de går ut på, før mine tre informanter presenteres. For å sikre at jeg som forsker får svar på min problemstilling, bør informantene ha egnede kvalifikasjoner til forskningstemaet. Jeg foretok kriterieutvelging på mitt utvalg av informanter. Med kriterieutvelging menes det at forskeren har noen kriterier for kvalifikasjoner eller egenskaper ved informantene (Dalen, 2013). Mine kriterier er som følgende; informantene er utdannet eller jobber som spesialpedagog. I forhold til PPT er det viktig at personen jobber med eller har kjennskap til saker fra barnehagen. Spesialpedagogene i barnehagen, må være fast tilknyttet den barnehagen vedkommende jobber i, og barnehagen skal bestå av flere enheter. Arbeidsstedene til informantene skal ligge i en norsk by, med over 150 000 innbyggere. I tillegg brukte jeg utvalgsstrategien tilgjengelighetsutvalg, dette går ut på at forskeren henvender seg direkte til informanter som er representative for forskningsfeltet og tilgjengelig for forskeren.

For å finne informant fra PPT, tok jeg kontakt med oppvekstkontoret i den aktuelle kommunen. Først og fremst var jeg interessert i å høre om PPT i kommunen har fokus på systemarbeid, slik at de var en aktuell informant. Oppvekstkontoret kunne gi meg tilbakemelding på at PPT har fokus på systemarbeid, de ga meg kontaktinformasjon til et PPT-kontor jeg kunne kontakte. Jeg ringte kontoret og presenterte prosjektet, og spurte om vedkommende sin stilling og utdanning. Det viste seg at vedkommende var aktuell som informant, siden hun hadde utdanning som spesialpedagog og jeg spurte om hun ville stille til et intervju. Hun ville delta, vi avtalte sted og tidspunkt. Et par dager før intervjuet, tok jeg kontakt med informanten for å minne om intervjuet, jeg sendte med informasjonsbrev, samtykkeerklæringen og temaområdene jeg kom til å ta opp under intervjuet. Vedlegg 1.

I tillegg til informanten fra PPT, ønsket jeg å intervju spesialpedagoger i barnehagen. Under intervjuet med PPT fikk jeg høre at i de store barnehagene er det ofte erfarne spesialpedagoger med høy kompetanse, i motsetning til mindre barnehagene, hvor det kanskje ikke jobber en spesialpedagog. På bakgrunn av dette søkte jeg etter barnehage med flere enheter, hvor det jobbet minst en spesialpedagog, i tillegg så jeg etter om de hadde noe særskilt fokus på systemarbeid. For å finne aktuelle barnehager brukte jeg internettsiden til kommunen for å finne informasjon om de ulike barnehagene, med informasjon mener jeg årsplanen og andre relevante dokument som viste hvordan barnehagen jobbet. Jeg fant fire barnehager som jeg valgte meg ut, på bakgrunn av at barnehagene hadde en eller flere spesialpedagoger, barnehagen besto av flere enheter, i årsplanen eller andre dokumenter på internettsiden deres så jeg at de hadde fokus på systemarbeid. Jeg sendte mail til lederne i disse barnehagene, hvor jeg presenterte meg selv og forskningsprosjektet, og spurte om de hadde en spesialpedagog som ville stille til intervju. Fra to av barnehagene fikk jeg tilbakemelding om at de ikke hadde spesialpedagog eller nettopp hadde ansatt en ny, dermed var ikke de aktuelle lengre. Jeg takket for tilbakemeldingen. Fra de to andre barnehagene mottok jeg mail fra to ledere som svarte at min mail var videresendt til spesialpedagogen ved barnehagen og at spesialpedagogene kom til å ta kontakt med meg. Begge spesialpedagogene svarte at de ville stille til intervju og håpet de kunne være til hjelp for oppgaven min. Jeg avtalte tidspunkt og sted for intervjuet med dem. De fikk informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen, og temaområdene som spørsmålene i intervjuet er knyttet opp mot.

Videre vil jeg presentere de tre informantene, på grunn av anonymitet har de fiktive navn. De jobber i den samme byen, men i hver sin bydel, de er kommunalt ansatte. Jeg har ingen kjennskap til noen av informantene. *Mette* jobber som fagleder i PPT, hun har ansvaret for teamet som dekker deres bydel. Hun er utdannet barnehagelærer og har master i

spesialpedagogikk. Mette har tidligere jobbet i barnehage, men de siste 10 årene har hun jobbet i PPT. PPT ligger under Barne- og familietjenesten (BFT) i denne byen, de ulike bydelene har hvert sitt BFT kontor bestående av PPT, helse-, sosial- og jordmor tjenester, habilitering og helsestasjon. PPT-kontoret som Mette er fagleder for, har til sammen 11 ansatte som følger opp alle grunnskoler og barnehager i sin bydel.

Den andre informanten er *Anine*, hun er utdannet barnehagelærer og har spesialpedagogikk 2. avdeling som videreutdanning. Hun har en fagkoordinator stilling på barnehagen, stillingen brukes som fagleder for det spesialpedagogiske teamet på barnehagen. I tillegg jobber hun 20 % på en småbarnsavdeling i den samme barnehagen. Dette er den eneste barnehagen i denne byen som har et spesialpedagogisk team.

Det spesialpedagogiske teamet er tverrfaglig og består av følgende faggrupper; spesialpedagog, ergoterapeut og sykepleier. Det er fem spesialpedagoger i teamet. Det spesialpedagogiske teamet er tilknyttet fire barnehager, som tilhører to enheter. Det er styrerne i de to barnehagene som har gått sammen om å organisere et slik spesialpedagogisk team tilknyttet deres barnehager. Teamets arbeidsoppgaver går ut på å følge opp barn med spesialpedagogisk hjelp. Hvert barn som har en individuell opplæringsplan (IOP) på barnehagen, følges opp av flere fagpersoner fra teamet, på denne måten får barnet en bred oppfølging og de ansatte har større mulighet til å utvikle sin kompetanse i samarbeid med sine kolleger. Det spesialpedagogiske teamet har opparbeidet seg høy kompetanse og har mye erfaring, dette gjør at de har tatt over noen av oppgavene PPT har i forhold til utredning i barnehagen. De omtaler seg som en rådgivende og veiledende team for avdelingene, de pedagogiske lederne søker hjelp fra teamet før de henvender seg til PPT, teamet kommer med råd om hvilke tiltak som bør settes inn, enten ovenfor enkelt barn eller på systemnivå på avdeling. I tillegg utfører teamet testing og kartlegging av barn ved behov, de er sertifisert på flere av PPT sine tester. I ansvarsgrupper knyttet til barn på enheten, har de tatt over koordinatorrollen til PPT. *Anine* fortalte at grunnen til at det er et spesialpedagogisk team på enheten er at styreren ser nyttheten av at de har dette teamet i barnehagen, slik at barn og avdelingene kan få rask og nyttig oppfølging.

Den siste informanten er *Juni*, hun er utdannet barnehagelærer. Hun har jobbet innenfor det spesialpedagogiske feltet helt siden hun begynte å jobbe i barnehage, men er ikke utdannet spesialpedagog. I dag er hun først og fremst spesialpedagogisk koordinator på barnehagen, i tillegg jobber hun "ute på avdeling inn mot barn" som hun omtaler det selv. Barnehagen består av to enheter.

Til nå har jeg presentert informantene, videre kommer jeg til å presentere det metodiske arbeidet jeg har gjort for å innhente data til forskningen min, og jeg starter med arbeidet med intervjuguiden.

3.4 Intervjuguiden

I kvalitativ forskning, hvor intervju blir brukt som metode, bør det utformes en intervjuguide. Intervjuguiden bør inneholde tema som forskningen omhandler (Dalen, 2013). Spørsmålene bør få informanten til å reflektere rundt de tema forskeren tar opp, samt utformes på en slik måte at informanten kan svare utfyllende, og da gjerne med eksempler fra hverdagen (Thagaard, 2013). For å opprettholde fleksibiliteten i det kvalitative intervjuet, valgte jeg å utforme et semi-strukturert intervju. Med denne strukturen formuleres tema og spørsmål i forkant av intervjuet, men jeg som forsker har mulighet til å endre hvilken rekkefølge jeg stiller spørsmålene. Dersom informanten begynner å snakke om f.eks. samarbeid, kan jeg hoppe over til spørsmålene om samarbeid, siden det faller seg naturlig i samtalen. Jeg kan legge til oppfølgingsspørsmål ved behov under intervjuet og kutte ut enkelte spørsmål (Dalen, 2013).

Å utforme åpne spørsmål, var en arbeidsom prosess, veilederen ga meg gode tips til hvordan jeg kunne formulere spørsmålene, for å unngå å stille ja/nei spørsmål. Til sammen ble det to sider med spørsmål knyttet til fem tema som jeg ønsket å samle inn data om, de fem temaene er spesialpedagogisk arbeid, inkludering, tidlig innsats, samarbeid, systemperspektiv og utviklingsarbeid (vedlegg nr. 3 og 4). Tema og spørsmål til intervjuguiden, ble skrevet ned når jeg leste meg opp på systemperspektivet og systemarbeid. I forkant av intervjuene leste jeg meg opp på aktuell forskning for å ha en teoretisk bakgrunn i møte med informantene.

3.5 Intervjusituasjonen

I dette delkapittelet vil jeg først fortelle kort om forskerrollen, for så å beskrive hvordan de tre intervjuene foregikk. Forskeren er ansvarlig for hvordan intervjuet blir og utvikler seg. Forskeren bør skape en tillitsfull og åpen atmosfære, med tanke på kvaliteten på intervjuet. Informanten skal være i fokus, forskeren skal være ydmyk i sin rolle og følge med på hva informanten forteller, og ikke avbryte eller motsi informanten (Thagaard, 2013).

Felles for alle de tre intervjuene var at intervjuet ble gjennomført på et møterom på deres respektive arbeidsplasser og skulle vare en time. Informantene skrev under på samtykkeerklæringen før intervjuene startet. Intervjuene ble tatt opp. Jeg ønsket å bruke

opptaker for å få med alt informantene fortalte. Under intervjuet kjente jeg hvor godt det var å ha opptakeren, slik at jeg kunne lytte til informantene, de snakket mye alle sammen, så det ville vært stressende om jeg skulle skrevet underveis.

De tre informantene hadde mye på hjertet, jeg skjønnte tidlig i hvert intervju at jeg ikke hadde mulighet til å stille alle spørsmålene i intervjuguiden. Istedenfor ble det slik at jeg spurte om de kunne fortelle litt om deres tanker om og hvordan barnehagen jobbet med de kategoriene jeg hadde i intervjuguiden. Og der jeg ønsket å høre mer om deres arbeid, stilte jeg oppfølgingsspørsmål knyttet til kategoriene fra intervjuguiden. Informantene svarte utfyllende på de spørsmålene jeg kom med, i tillegg fortalte de om ting de var særskilt opptatt av i sitt arbeid på sine respektive arbeidsplasser.

De tre informantene var alle engasjerte i sitt arbeid, og jeg syntes det var spennende å intervju noen som brenner slik for sitt arbeid. Jeg lyttet, nikket og lot dem fortelle, ydmykheten fra min side var stor, det var en god tone under intervjuet. Det kan tyde på at spørsmålene var relevante i forhold til deres arbeid, i og med at de svarte så informativt på spørsmålene. Dalen (2013) skriver at intervjuer bør vise oppriktig interesse ovenfor informanten, gjennom non-verbal kommunikasjon og måten spørsmålene formuleres på. Som jeg skrev i starten av dette delkapittelet, så er atmosfæren under intervjuet vesentlig for kvaliteten på intervjuet. Informanten skal føle at det han/hun sier er vesentlig, slik at svarene blir utfyllende og informative. Intervjuet gir informanten en mulighet til å reflektere over sitt arbeid, sine tanker og meninger, dette gir forskeren et bredere materiale (ibid.).

3.6 Transkribering

Transkribering går ut på å gjøre lydfilet om til tekst (Dalen, 2013). Nilssen (2012) skriver at transkribering ikke gir en nøyaktig gjenfortelling av intervjuet. En av forklaringene på dette er at forskeren har en formening om hva som er viktig å ta med, og den non-verbale kommunikasjonen er ikke alltid lett å fange opp når forskeren har lydopptak og ikke videoopptak (ibid.). Intervjuene ble foretatt sommeren 2015, jeg hadde nok tid til å transkribere ett intervju før neste intervju. For å bli kjent med datamaterialet foretok jeg transkriberingen selv, og jeg etterstrebet å gjengi informantene ordrett. Informantene var engasjerte og hadde fortalt mye under intervjuene, det var mye som skulle skrives om til tekst, men samtidig var det godt å få repetert intervjuene, for å få bedre kjennskap til innholdet og hva de tre informantene hadde snakket om. Arbeidet med transkriberingen gjør det lettere for

meg å huske forskjellen på de tre informantene, og det var en fordel med tanke på arbeidet med å presentere data og resultat senere under drøftingskapittelet.

3.7 Analyse – koding og kategorisering

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for analyseringen av datamaterialet. Gjennom analyseringen skal forskeren komme frem til og forstå bedre de meningsbærende enhetene i datamaterialet (Nilssen, 2012). I den deskriptive analysen reduseres datamaterialet, ved å trekke ut koder og kategorier fra transkripsjonene. Gjennom åpen koding forminskes datamaterialet til relevante kategorier (ibid.).

Jeg leste gjennom de tre transkriberingene flere ganger og på siden på arket skrev jeg ned beskrivende koder for det informantene hadde uttalt. For hver gang jeg leste gjennom transkripsjonene ble nye koder lagt til og enkelte koder ble endret. Det er ut i fra teksten at jeg velger koder, som Nilssen (2012, s. 84) skriver: «Jeg leter ikke etter noe bestemt i datamaterialet». Samtidig uthevet jeg interessante ord og setninger som informantene hadde uttalt, på denne måten ble det lettere å skille ut det uvesentlige i transkripsjonene. Resultatene fra kodingen deler materialet i relevant og irrelevant data (Nilssen, 2012).

Etter arbeidet med å trekke ut koder fra transkripsjonene, skrev jeg ned de kodene som gikk igjen i alle intervjuene. Jeg samlet de kodene som omhandlet det samme. For å være sikker på at jeg kunne svare på problemstillingen min, valgte jeg en abduktiv tilnærming til kategoriseringen. Abduksjon er en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Induktiv fremgangsmåte er fra data til teori, mens deduksjon går fra teori til data (Thagaard, 2013). I motsetning til disse to tilnærmingene, kan den abduktive tilnærmingen sammenlignes med den hermeneutiske spiralen, forskeren jobber frem og tilbake mellom teorien og data, til forskeren har en formening om innholdet i datamaterialet (Hjardemaal, 2011).

Gjennom systemteorien, politiske føringer og faglitteratur, har jeg satt meg inn i systemperspektivet, og kom frem til at systemperspektivet omhandler blant annet relasjon og kontekst. For å ha en rød tråd i oppgaven, valgte jeg *relasjon* og *kontekst* som mine kategorier og utdype disse, fremfor å ha mange kategorier. Når jeg hadde valgt ut to kategorier leste jeg gjennom de relevante dataene, for å se om jeg hadde data knyttet til kategoriene mine. Det viste seg at mye av dataen jeg hadde kunne relateres til kategoriene mine, jeg valgte derfor å lage delkategorier, med utgangspunkt i dataene mine. Nedenfor har jeg satt opp kategoriene og delkategoriene mine. I kapittel 4 kommer jeg til å presentere funn fra intervjuene i delkategoriene som er knyttet opp mot kategoriene relasjon og kontekst, for så å drøfte

funnene opp mot min faglige forankring. For å besvare problemstillingen har jeg jobbet hermeneutisk ved å se det jeg kom frem til i drøfting av kategoriene opp mot problemstillingen og helheten, jeg har jobbet mellom elementene og helheten (Hjardemaal, 2011). Det er jeg som relaterer funnene til de ulike delkategoriene og drøfter dette, dette gjør at mine tolkninger fører til svaret på problemstillingen, det jeg vil fram til er at andre tolkninger ville ført til andre svar på problemstillingen, men jeg presenterer i kapittel 4 min tolkning i besvarelsen av problemstillingen.

Kategorier

Relasjon

Delkategorier

Relasjon i samspill med barn

Relasjon i samspill med foreldre

Relasjonell forståelse

Kontekst

Kunnskapsheving

Veiledende tjeneste

Organisering av den spesialpedagogiske hjelpen

3.8 Kvalitet – refleksivitet

Kvaliteten på studien må forskeren utdype for å sikre studiens troverdighet. I dette kapitlet kommer jeg inn på termene troverdighet, forskerens subjektivitet, pålitelighet og overførbarhet. Jeg velger ikke å bruke begrepene validitet og reliabilitet, da dette er begreper knyttet til kvantitativ forskningsmetode, til tross for at fagbøkene gjør rede for hvordan begrepene kan tilpasses kvalitativ forskning. Underveis i delkapitlet kommer jeg først til å gjøre rede for termene gjennom faglitteratur, før jeg beskriver hva jeg har gjort i forhold til termene. Først vil jeg gjøre rede for verifiseringsprosedyrene jeg har benyttet i studien.

Følgende verifiseringsprosedyrer har jeg benyttet for å sikre kvaliteten i studien, forskerens subjektivitet og rike, tykke beskrivelser. Jeg har lagt vekt på å beskrive min subjektivitet knyttet til studien, subjektiviteten omhandler min erfaring fra feltet, min forforståelse og teoretiske bakgrunn, de valg jeg har foretatt under forskningsprosessen og min forståelse ovenfor forskningstemaet, og den endring og utvikling forståelsen har hatt under prosessen (Nilssen, 2012). Min teoretiske bakgrunn har jeg gjort rede for i kap 2, hvor jeg gjør rede for systemteorien og det økologiske perspektivet til Bronfenbrenner, se delkap

2.1 og 2.2. Min forforståelse og utviklingen av denne har jeg gjort rede for i delkap 3.9. Ved å sette ord på min forforståelse ble jeg også mer bevisst mitt syn på forskningstemaet og forskningsfeltet, det hjalp meg videre til å være bevisst subjektiviteten min, slik at jeg i større grad hadde et åpent sinn under prosessene i studien (Nilssen, 2012). I tillegg til forskerens subjektivitet, bruker jeg også rike, tykke beskrivelser fra informantene som en verifiseringsprosedyre. Rike, tykke beskrivelser fordrer et intervju som innbyr informanten til å fortelle inngående om temaene som tas opp (Dalen, 2013). Under transkriberingen og senere kategoriseringen fant jeg aktuelle sider som kunne knyttes opp mot kategoriene mine, og i kap 4 vil jeg trekke frem nettopp disse beskrivelsene for å belyse delkategoriene mine opp mot min faglige forankring.

Et annet begrep knyttet til kvalitet i kvalitativ forskning er pålitelighet til studiens funn. Forskningsprosessens ulike deler og de valg forskeren har foretatt underveis i prosessen må gjøres grundig rede for, slik at studien kan etterprøves (Nilssen, 2012). Til tross for at «En kvalitativ studie kan aldri bli gjennomført på akkurat samme måte en gang til» (ibid., s. 141). Dette er på grunn av konteksten under intervjuene og den relasjonen som oppstår mellom informant og forsker. I metodekapittelet har jeg skrevet detaljert om min forskningsprosess, jeg har også begrunnet mine valg under prosessen, for å styrke påliteligheten til studien.

Forskeren skal argumentere for troverdigheten av resultatene fra datainnsamlingen (Nilssen, 2012). Forskerens tilknytning til miljøet i forskningen skal gjøres rede for, da dette er med på å påvirke studiens troverdighet. Når forskeren er kjent med forskningsmiljøet kan vedkommende i større grad gjenkjenne seg i det informanten forteller og avstanden mellom de to kan reduseres, dette kan igjen bidra til at informanten får «innsidekunnskap» (Nilssen, 2012, s. 137). Utfordringen er at forskeren ikke trenger å legge merke til det den ikke har kjennskap til selv, nyanser i datamaterialet kan bli oversett (Thagaard, 2013). For forskerens del gjelder det å være bevisst sin egen subjektivitet, for å unngå slike fallgruver som Thagaard nevnte (Nilssen, 2012).

Min erfaring fra feltet skrev jeg kort om innledningsvis i delkap 1.1. I og med at jeg jobber som spesialpedagog har jeg kjennskap til forhold i barnehagen som har betydning for spesialpedagogens arbeid. Men barnehager er ulike med tanke på kunnskap, erfaring og arbeidsmåter, og jeg kjenner ikke til barnehagene eller PPT kontoret hvor mine informanter jobber. I etterkant av intervjuene har jeg jobbet med transkriberingen og hentet ut beskrivelser fra informantene som kan relateres til kategoriene mine. Thagaard (2013) skriver at forskeren kan overse områder i arbeidet, og det kan jeg relatere til startfasen med oppgaven, men etter hvert som jeg tilegnet meg mer kunnskap om systemperspektivet, og fikk spisset kategoriene

mine klarte jeg å hente ut beskrivelser fra informantene som kunne knyttes til kategoriene. Jeg mener ikke at jeg har oversett områder underveis, men at jeg har gjort bevisste valg på hva som var aktuelt opp mot mine kategorier.

Begrepet overførbarhet knyttes også opp mot studiens troverdighet og kvalitet. En kvalitativ studie kan være med på å øke den generelle forståelsen til det sosiale fenomenet som studeres. Ved at studien er overførbar til andre kontekster bidrar dette til å øke denne forståelsen for fenomenet. Overførbarhet går ut på at forskeren utdyper hvordan datainnsamlingen og analysen foregikk, hvor det beskrives hvordan forskeren kom frem til forskningsresultatene, forskeren forklarer også bakgrunnen og sammenhengen med studien. Videre gjøres det rede for hvorfor studien og dens resultater kan være aktuell i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Innenfor kategoriene relasjon og kontekst som er knyttet til systemperspektivet, ser jeg at de delkategoriene jeg drøftet henger sammen med hverandre, med det mener jeg at områdene går over i hverandre og påvirker hverandre. Mine resultater viser at spesialpedagogisk arbeid på systemnivå innebærer at spesialpedagogen må jobbe i samarbeid med barnehagepersonalet, omkring oppfølgingen av barn med særskilte behov. Ut i fra dette kan leseren overveie studiens overførbarhet til sin sammenheng (Nilssen, 2012).

3.9 Forforståelse

Temaet systemperspektiv jeg noe jeg har med i den tause kunnskapen min fra utdanningen min. Jeg tenker systemrettet i arbeid med barn med særskilt behov, i forhold til at de skal være en del av barnegruppa gjennom hverdagen, men jeg har ikke brukt ordet systemrettet i arbeidet mitt før jeg begynte å jobbe med denne oppgaven. Etter å ha lest Solli (2010) sin artikkel «Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?», ønsket jeg å reflektere over arbeidet mitt som spesialpedagog i barnehagen. Jeg så masteroppgaven som er en gylden mulighet til å lære mer om systemrettet arbeid i barnehagen, og høre hvordan andre spesialpedagoger jobber med systemarbeid.

I forhold til forskningsfeltet sitt arbeid på systemnivå så var jeg usikker på hvor stort fokus spesialpedagogene hadde på systemperspektivet og om de jobbet systemrettet i samarbeid med pedagogisk leder. Jeg kjente til at PPT jobber systemrettet, men det er inn mot skolene, og jeg ønsket derfor å intervju dem også, slik at jeg fikk innsikt i PPT sitt arbeid med systemarbeid inn mot barnehager. Gjennom prosessen med oppgaven ser jeg at enkelte barnehager har jobbet med systemarbeid og har tilegnet seg kunnskap om det.

I startfasen på oppgaven måtte jeg sette meg inn hva systemteori og systemperspektivet innebar for barnehagens praksis, slik at jeg hadde et kunnskapsgrunnlag i forkant av intervjuene. Prosessen med masteroppgaven har vært lang og jeg har stadig tilegnet meg ny kunnskap om systemperspektivet, dette har ført til at de områdene jeg så som aktuelle i starten på prosessen, er byttet ut med andre områder. Det kommer frem i intervjuguiden min at jeg ønsket å samle inn erfaringer knyttet til følgende områder; spesialpedagogisk arbeid, inkludering, tidlig innsats, samarbeid, systemperspektivet og utviklingsarbeid. I starten så bredt på systemperspektivet, og ville ha med informasjon om områder som gjennom faglitteraturen kunne tilknyttes til systemperspektivet. Etter hvert i prosessen ble jeg nødt til å konsentrere meg om få og konkrete områder for å få sammenheng i oppgaven, og på grunn av at de områdene jeg hadde i intervjuguiden er tema som krever plass og som på en måten kom utenfor systemperspektivet. Jeg så at det var mest hensiktsmessig å gå i dybden på områder som kunne fortelle konkret om systemarbeid, i delkap 3.7, gjorde jeg rede for analyseringen for å finne kategoriene mine.

3.10 Ethiske vurderinger

Forskningsprosjekter skal følge etiske retningslinjer. Retningslinjene er gitt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). De har delt inn retningslinjene i følgende kategorier: hensyn til personer, hensyn til grupper og institusjoner, forskersamfunnet, oppdragsforskning og forskningsformidling. Fagbøkene trekker særlig frem følgende retningslinjer: krav om respekt for menneskeverd, om informert og fritt samtykke, om å informere dem som utforskes, krav om konfidensialitet, unngå skade og merbelastning, anonymitet, barns krav på beskyttelse og hensyn til utsatte grupper (Nilssen, 2012; Dalen, 2013). Jeg skal presentere hvordan jeg har fulgt retningslinjene, men jeg kommer kun til å gjøre rede for de retningslinjene som er relevante for min studie.

Men først, jeg meldte opp mitt prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), hvor jeg søkte om godkjenning av min studie. Studier som inneholder personopplysninger, er meldepliktige. Studien ble godkjent og kvitteringen fra NSD finner du i vedlegg nr. 5.

Den første retningslinjen fra NESH er at forskeren skal ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Under hele prosessen skal forskeren vise respekt ovenfor personene knyttet til studien, dette gjelder også i fremstillingen av informantene i studien. Videre har jeg lagt vekt på å oppfylle kravet om anonymitet og at personopplysninger skal behandles

konfidensielt. Informantene har fått fiktive navn, og jeg bruker ikke informasjon fra intervjuene som kan knyttes til de enkelte informantene eller deres arbeidsplass. I informasjonsbrevet til informantene opplyste jeg om at det innsamlede materialet er lagret på en privat datamaskin med brukernavn og passordbeskyttelse og at det innsamlede materialet og lydopptaket slettes når oppgaven er godkjent (Thagaard, 2013).

I forhold til krav om å informere dem som utforskes, skrev jeg et informasjonsbrev som jeg sendte pr. mail til informantene. I brevet var det informasjon om meg, studiested, prosjektet, problemstilling, frivillig deltagelse og anonymitet, i tillegg informerte jeg om at jeg ønsket å bruke lydopptaker hvis informanten sa at det var greit. Jeg la ved samtykkeerklæringen som informanten skrev under på (vedlegg nr. 1 og 2).

Jeg har understreket at informantene ikke skal belastes fysisk eller psykisk for å delta i forskningsprosjektet, all deltagelse er frivillig. Informantene er både muntlig og skriftlig opplyst om dette, i forkant av intervjuet og i informasjonsbrevet. Intervjuet skulle ikke være en påkjenning for informantene, ei heller i prosessen etter intervjuet skal det som informanten har sagt brukes mot vedkommende, jamfør krav om respekt for menneskeverd (Thagaard, 2013). De forskningsetiske retningslinjene fra NESH sikrer at informantene blir rettferdig behandlet og fremstilt i studier.

I dette metodekapittelet har jeg presentert hvilken metode jeg har valgt å bruke for innhenting av datamateriale. Utvalget ble presentert, og jeg har forklart prosessen med data innsamlingen. Analyseringen av materialet er gjort rede for, det samme er studiens kvalitet og til slutt de etiske retningslinjer jeg har fulgt, og alle valg jeg har foretatt underveis er begrunnet.

4 Funn og drøfting

I dette kapittelet presenterer jeg funn knyttet til kategoriene relasjon og kontekst, gjennom delkategoriene som tilhører hver kategori, og drøfter dette opp mot min faglige forankring og politiske føringer. Utgangspunktet for drøftingen er problemstillingen min som jeg presenterte innledningsvis:

Hvilke faktorer virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov, sett i lys av systemperspektivet?

Oppbyggingen av kapitelet er som følger, kategoriene relasjon og kontekst kommer til å bli drøftet opp mot problemstillingen. Under hver kategori er det flere delkapitler, disse presenteres innledningsvis under hver kategori. Funn fra intervjuene kommer først i hvert delkapittel, også kommer drøftingen, dette er markert med overskrifter.

4.1 Relasjon

Relasjon handler om samspill mellom mennesker (Røkenes & Hanssen, 2012). Under kategorien relasjon kommer jeg til å presentere funn og drøfte relasjon i samspill og relasjonell forståelse. Første delkap 4.1.1, handler om relasjon mellom barn med særskilte behov, og barn og voksne i barnehagen. I delkap 4.1.2 vil jeg presentere funn og drøfte spesialpedagogens relasjon i samarbeid med foreldre til barn med særskilte behov. Det siste delkap, 4.1.3 i relasjon kategorien, omhandler relasjonell forståelse, her kommer jeg til å presentere funn og drøfte spesialpedagogens vurdering av barns utfordringer sett i en relasjonell forståelse.

4.1.1 Relasjon i samspill med barn

Funn

«Det å være i et samspill er det viktigste et barn kan lære seg», sier Juni (bhg2). Hun ser viktigheten av positivt samspill og leken i spesialpedagogisk arbeid. Hun problematiserer det å være nærme barn med særskilte behov, for å være en støtte i hverdagen, men også holde avstand og gi rom for at barna skal få frihet til å velge selv. Juni (bhg2) omtaler dette som en balansegang i arbeidet med at barna skal utvikle seg som selvstendige mennesker. Juni (bhg2) forteller også at hun ikke følger barn når hun er spesialpedagog på avdelingen, hun forteller at hun har fokus på barna, men at hun veksler med andre voksne på å være sammen med barna.

Dette viser hva Juni (bhg2) ser som relevant når barn med særskilte behov skal få bygge relasjoner til barn og voksne på barnehagen. «Jeg tror vi har blitt veldig god på å forstå relasjonen på en annen måte, og hvor viktig den voksnes holdninger og væremåte og tankesett og opptreden er ovenfor disse barna», sier Anine (bhg1) om relasjon til barn med særskilte behov. Hun forteller at spesialpedagogene har brukt mye tid på å veilede barnehagepersonalet på voksenrollen og hvordan de kan skape gode relasjoner til barn. Anine (bhg1) ser en endring i tankegangen i forhold til oppfølging av barn med særskilte behov.

Jeg tror at barna merker at vi har en god relasjon til dem, og jeg tror at det gir dem veldig trygghet, at du bli sett for den du er, og ikke at den voksne skal gjøre deg til noe du ikke er. Vi har jobbet mye med selvbilde til barna, og det å bekrefte, å beskrive, å rose, som har vært utrolig viktig i arbeidet. Vi tror at med et godt system og gode voksne, så klarer de fleste seg innenfor rammene på barnehagen (Anine, bhg1).

Drøfting

Røkenes og Hanssen (2012) skriver at barns trivsel og utvikling påvirkes av relasjoner det har til mennesker i systemet det er delaktig i, siden aktørene i systemet påvirker hverandre gjensidig. Informantene Anine (bhg1) og Juni (bhg2) forteller begge om deres bevissthet omkring relasjonens betydning i oppfølging av barn med særskilte behov. Jeg tyder det Anine (bhg1) trekker inn om voksenrollen, at hun som spesialpedagog har snudd tankegangen mot relasjonsarbeid, og ser sin relasjon til barn. Det Juni (bhg2) forteller kan forstås slik at hun som spesialpedagog støtter barn med særskilte behov sitt arbeid med å skape relasjoner til andre mennesker. Disse to eksemplene viser to nivå ved relasjon, barns relasjon til andre mennesker, og de voksnes relasjon til barn (Solli, 2012). Det Juni (bhg2) forteller kan relateres til det Åmot (2015) skriver om barns egenbestemmelse. Relasjon mellom barn utvikles i samspillsituasjoner som er ut ifra barns egne initiativ, med spesialpedagogiske tiltak reduserer barns muligheter for slike samspillsituasjoner. Det kan tyde på at Juni (bhg2) er bevisst dette i sitt arbeid som spesialpedagog på avdeling, siden hun lar andre også få følge opp barna med særskilte behov og trekker seg unna slik at barna får mulighet til å bygge relasjoner med barn og voksne på barnehagen. Juni (bhg2) bruker lek og samspill i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette kan sees opp mot Solli (2010), at barn med særskilte behov sin utvikling av sosial kompetanse avhenger av at barna deltar i sosial samhandling med jevnaldrende. Solli (2010) skriver at spesialpedagogiske tiltak må sees opp mot det allmennpedagogiske arbeidet på avdeling, slik at tiltakene innlemmes i det allmennpedagogiske arbeidet. Dette gir barnet bedre forutsetninger for å delta i samspill og

utvikle den sosiale kompetansen. Med tanke på Solli (ibid.) er det positivt at Juni (bhg2) åpner opp for barnets deltagelse med andre barn, gjennom lek og samspill.

Når Juni (bhg2) trekker seg unna og lar andre voksne på barnehagen følge opp barn med særskilte behov får de voksne en relasjon til barnet. Andresen (2012) skriver om nettopp dette med at barnehagepersonalet skal ha kjennskap til barn med særskilte behov, i og med at barnehagepersonalet skal være delaktig i oppfølgingen av barna. Delaktige voksne fordrer at de har kjennskap og relasjon til barnet. Videre skal jeg forsøke å knytte dette opp mot det brede perspektivet på spesialpedagogisk arbeid. I det brede perspektivet blir det spesialpedagogiske arbeidet systemrettet, ved at barnehagepersonalet innlemmes i arbeidet. Det brede perspektivet fordrer samarbeid mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken for å legge til rette for barn med særskilt behov sin deltagelse i barnegruppa (Solli, 2010). Tilretteleggingen gir barnet forutsetninger for å bygge relasjoner til andre aktører i systemet, samtidig som det gir barnehagepersonalet muligheter til å følge opp barnet. Slikt som Juni (bhg2) forteller at hun jobber. I oppfølgingen av barn med særskilte behov trenger barnehagepersonalet kunnskap om barna, relasjon er ikke nok for å sikre tilpasset oppfølging. Her blir spesialpedagogens rolle som veileder sentral, i og med at det er spesialpedagogen som har kunnskap om barn med særskilte behov, og egner seg derfor til å veilede barnehagepersonalet for å øke deres kunnskap om oppfølgingen av barna (Tandberg Øhrn, 2012). Veiledning gjør barnehagepersonalet bevisst sin egen relasjon til barn (Gotvassli, 2013), gjennom at den tar utgangspunkt i veisøkers egen hverdag, og veileder på utfordringer han/hun har i hverdagen sin (Barsøe, 2014). Barnehagepersonalets oppfølging av barn med særskilte behov bidrar til at de får felles forståelse for oppfølging av barna, forståelsen styrker oppfølgingen og samarbeidet omkring barna (Groven, 2013). Når barnehagepersonalet er delaktig i oppfølgingen av barnet, kan oppfølgingen relateres til et åpent system, på grunn av at barnehagen kan følge opp barnet uten at spesialpedagogen er på avdelingen, i motsatt tilfelle ville barnehagen blitt sårbar uten spesialpedagogen på avdelingen (Bø, 2012). Det Juni (bhg2) forteller kan relateres til at barnehagen hun jobber i, er et åpent system som har et bredt perspektiv på den spesialpedagogiske hjelpen, og dette gir gode forutsetninger for barn med særskilte behov til å bygge relasjoner til barn og voksne i systemet.

Det Anine (bhg1) forteller om barnehagen hennes sitt arbeid med relasjon til barn med særskilte behov, kan tydes slik at barnehagen har tilegnet seg kunnskap om relasjon til barn og satt i verk tiltak blant barnehagepersonalet. Og det virker som om tiltakene har ført til at de voksnes relasjon til barna har forbedret seg. Dette viser at kunnskap gir barnehagepersonalet

innsikt til å vurdere sin egen relasjon til barn. Jeg kommer videre til å bruke Anine (bhg1) sitt utsagn for å drøfte hva god relasjon fører til sett opp mot eksempelet til Anine (bhg1) som omhandler voksnes relasjon til barn. God relasjon mellom voksen og barn, reduserer muligheten for at utfordringer oppstår i møte mellom barn og systemet (Fandrem & Fuglestad, 2013). Anine (bhg1) trekker frem de voksnes handlinger i samspill med barn med særskilte behov. Blant annet kommer det frem et syn på at barn er gode nok som de er og at barnehagepersonalet ikke prøver å endre dem. Dette kan tyde på at spesialpedagogen tar utgangspunkt i de sterke sidene til barnet i det spesialpedagogiske arbeidet, på den måten får barnet vist sine sterke sider og får mestringsfølelse i hverdagen på barnehagen (Andresen, 2012). Gjennom individperspektivet kan spesialpedagogen finne barn med særskilte behov sitt potensiale for læring og utvikling og tilpasse den spesialpedagogiske hjelpen ut ifra dette (Befring, 2012). Det Dalen (2013) forteller viser at barn med særskilt behov opplever livsglede og tilhørighet til fellesskapet, når spesialpedagogen tar utgangspunkt i barnets ressurser i den spesialpedagogiske hjelpen, en slik opplevelse av seg selv gir positive ringvirkninger for barnets utvikling (ibid.). Dette viser hva relasjon mellom voksen og barn kan føre til for barn med særskilt behov sin hverdag på barnehagen, og det kan sees opp mot det Anine (bhg1) sier om at barna «klarar (...) seg innenfor rammene». Relasjon gir positivt ringvirkninger ut ifra at det fører til at systemet tilpasser seg barn med særskilte behov (Bargel & Samuelsen, 2007).

I dette delkapittelet har jeg drøftet relasjon i samspill mellom voksen og barn, ut i fra to eksempler fra informantene. Ut ifra Juni (bhg1) sitt eksempel på barns relasjon til andre på barnehagen, drøftet jeg hva som skal til for at spesialpedagogen i samarbeid med barnehagepersonalet kan legge til rette for barn med særskilte behov kan skape relasjoner. Her kom relasjon til barnet og kunnskap frem som to faktorer, sett opp mot den spesialpedagogiske hjelpen i et bredt perspektiv, som jeg relaterte til barnehagen som et åpent system. Systemet legger til rette for at barn med særskilte behov får bygge relasjoner til barn og voksne i barnehagen. Videre drøftet jeg ut i fra Anine (bhg1) sine eksempler på voksnes relasjon til barn for å drøfte hva relasjon mellom voksen og barn, kan føre til for barna sin del. Her kom det frem at barnehagepersonalet har jobbet med sin relasjon til barn og endret måten de ser barn på, og at det gir positive ringvirkninger for barn med særskilt behov. Gjennom drøftingen kom jeg frem til at når den spesialpedagogiske hjelpen tar utgangspunkt i barnas ressurser og systemet legger til rette for barna gir det livsglede og fører til at barn mestrer å delta innenfor systemet. Ved å se drøftingen opp mot problemstillingen, viser det at spesialpedagogens arbeid for å at barn med særskilte behov skal skape relasjon til barn og

voksne i barnehagen, må spesialpedagogen legge til rette for dette i den spesialpedagogiske hjelpen. Og de resultater relasjon fører til, viser at spesialpedagogen bør prioritere arbeid med relasjon, også med tanke på at spesialpedagogens arbeidet skal være systemrettet.

4.1.2 Relasjon i samspill med foreldre

Funn

Juni (bhg2) er opptatt av relasjon til foreldrene, og vektlegger tillit i samarbeidet med foreldrene. Hun forteller at relasjon til foreldrene bidrar til at de ser på henne som en som kan gjøre hverdagen bedre, slik at hun kan hjelpe dem enda mer.

Godt spesialpedagogisk arbeid handler om den grunnleggende tilliten vi kan bygge til foreldrene, for uten foreldrene med på lasset, så får vi gjort så lite. Men sammen kan vi gjøre dobbelt så mye, på en måte. Jeg tenker at tiltakene på barnehagen har liten hensikt, hvis vi ikke klarer å jobbe med å få foreldrene til å forstå at vi vil hjelpe dem (Juni, bhg2).

Anine (bhg1) snakker om samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet til barn med særskilte behov, og relasjonen mellom de to systemene barnet er delaktig i. Hun forteller at de samarbeider tett med foreldrene når et barn med særskilt behov trenger en fast struktur i hverdagen sin.

Et system er viktig i forhold til at det er flere som kan ta del i jobbinga rundt barnet. Du må ha det samme systemet rundt barnet for at det skal få nok repetisjoner og nok erfaringer med det, for hvis en møter et helt nytt system når en kommer hjem, som ikke er et system, så tror jeg at det tar mye lengre tid og det blir vanskelig for barnet, det blir veldig uforutsigbart (Anine, bhg1).

Mette (PPT) forteller at i deres arbeid med barn med særskilte behov, ser de på familien til barnet som et system. Mette (PPT) trekker inn at samarbeid mellom barnehagen og foreldre er nødvendig for at hjelpen de i PPT bistår med skal være en støtte i barnets utvikling. Gjennom samarbeid mellom barnehagen og foreldrene kan hjelpen fra PPT bygges videre på og tas i bruk i begge systemene.

Drøfting

Barn med særskilte behov som går i barnehage er delaktig i minst to systemer, nemlig mikrosystemene barnehagen og familien (Bø & Helle, 2013). Både hos informantene og Røkenes og Hanssen (2012) kommer det frem at relasjon er betydningsfullt for samarbeidet mellom mikrosystemene. Det er interessant å se at de tre informantene har samme synet på samarbeid med foreldre. Alle tre informantene trekker frem fordeler ved at den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilt behov blir fulgt opp i begge mikrosystemene,

de sier også at det fordrer at foreldrene og barnehagen har en felles forståelse for barnets behov.

Relasjon handler om samspill mellom aktører (Røkenes & Hanssen, 2012). Tillit skaper relasjon til foreldrene, ifølge Dalen og Tangen (2012), Juni (bhg2) forteller at hun er ydmyk inn i samarbeidet, for å skape tillit i relasjonen med foreldrene til barn med særskilte behov. For det spesialpedagogiske arbeidet, sier Juni (bhg2) at det er fordelaktig at foreldrene opplever at barnehagen ønsker å hjelpe til for å gjøre hverdagen bedre for barn med særskilt behov. Relasjon mellom familien og barnehagen styrker samarbeidet rundt barn (Dalen & Tangen, 2012), og kan skape et tett samarbeid mellom dem. Barn med særskilt behov fordrer et tett samarbeid, hvor aktørene deler informasjon knyttet til barnet, dette kan være informasjon knyttet til forhold som påvirker barnets dag i barnehagen eller hjemme. Røkenes og Hanssen (2012) forteller at informasjonsdeling bidrar til å styrke arbeidet rundt barnet. Tett samarbeid kan bidra til at foreldrene åpner seg om sin oppfølging av og hverdag sammen med barnet, samtidig kan spesialpedagogene komme i posisjon til å hjelpe foreldrene i arbeidet med barnets utfordringer (Dalen & Tangen, 2012; Røkenes & Hanssen, 2012). Det er positivt å se at informantene har fokus på samarbeid med foreldrene, og jobber for å skape relasjon med dem.

Anine (bhg1) påpeker at det er betryggende for barn med særskilte behov at de møter samme struktur hjemme som i barnehagen, og ifølge Dalen og Tangen (2012) er dette mulig når samarbeidet er på plass. I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kommer det frem at mikrosystemene gjensidig påvirker hverandre og relasjonen mellom mikrosystemene utgjør mesosystemet, den utviklingsøkologiske modellen viser at relasjonen mellom mikrosystemene påvirker barns utvikling (Bø & Helle, 2013). Sett i forhold til avsnittet over hvor informantene har skapt relasjon til foreldrene, skal jeg videre drøfte relasjonens betydning for oppfølgingen av barn med særskilt behov

Mette (PPT) mener at relasjon mellom de to mikrosystemene bidrar til at den spesialpedagogiske hjelpen følges opp i begge systemene, dette fører til at oppfølgingen blir helhetlig, ifølge Mette (PPT). Mette (PPT) sitt utsagn kan sees opp mot Groven (2013) som også snakker om at samarbeid bidrar til helhetlig oppfølging av barn med særskilt behov. Informantenes syn på samarbeid, kan knyttes opp mot Tangen (2012) som sier at ved felles oppfølging i mikrosystemene, stimuleres barns utvikling i større grad enn når tiltakene gjennomføres kun på barnehagen. Men samarbeid omkring oppfølging av barn med særskilt behov, fordrer at foreldrene har forståelse for tiltakene og at tiltakene er forståelige for foreldrene. Ved å skape tillit kan spesialpedagogene komme i posisjon til å veilede foreldrene

på oppfølging av barnet deres, slik at de får forståelse for oppfølgingen rundt barnet og kan følge opp tiltakene hjemme (Dalen & Tangen, 2012). Her kommer spesialpedagogens rolle som veileder inn igjen, på lik linje som i delkap 4.1.1, hvor samarbeidet mellom spesialpedagogen og barnehagepersonalet, i forhold til oppfølging av barn med særskilt behov, var i fokus. Ved at spesialpedagogen jobber med relasjon til foreldrene og veilede dem, sørger de for at barnet får en helhetlig oppfølging. Ifølge informantene er en helhetlig oppfølging viktig for barn med særskilte behov, med tanke på at oppfølgingen blir forutsigbar og en støtte for barnet, samt at det blir virkningsfullt for barnets utvikling. Jeg avrunder med sitat fra Juni (bhg2) for det synes jeg karakteriserer hensikten med samarbeidet så godt, «sammen kan vi gjøre dobbelt så mye».

I dette drøftingskapittelet har jeg sett på betydningen av at spesialpedagogen skaper tillit, relasjon og tett samarbeid med foreldrene til barn med særskilte behov. Videre drøftet jeg betydningen av relasjon mellom mikrosystemene i arbeidet med å skape helhetlig oppfølging av barn med særskilte behov. I drøftingen kom det frem at helhetlig oppfølging gir gode forutsetninger for barns utvikling, men fordrer at spesialpedagogen veileder foreldrene for å sikre forståelse for gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen. Ved å se drøftingen opp mot problemstillingen, ser jeg at oppfølgingen av barn med særskilte behov blir helhetlig når spesialpedagogen har relasjon til foreldrene. Relasjon til foreldrene gir helhetlig oppfølging av barn med særskilt behov, dette virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barna, og gir positive virkninger for barnet.

4.1.3 Relasjonell forståelse

Funn

Mette (PPT) forteller at de får tilmeldinger på individsaker, mens når de er ute i barnehagen og observerer, ser de i enkelte tilfeller, at atferden til barnet er på grunn av forhold i systemet. Hun forteller videre at PPT ønsker å komme med veiledning og dele kunnskap for at barnehagen skal vite hvordan de skal møte ulike type utfordringer, og jobbe med eksisterende ressurser i det ordinære barnehagetilbudet slik at vanskene avtar, istedenfor at de eskalerer.

Paradokset er jo at det er de som er ganske gode ber oss komme, når det er ting som de lurar på og trenger bistand på. Mens de som har mest å gå på kanskje ikke ber oss komme for det blir veldig tøft da, å avsløre seg og sine utfordringer på et vis (Mette, PPT).

Mette (PPT) opplever at barnehager tilmelder saker på individnivå, og ikke systemsaker, og hun tror det er fordi at barnehagene ikke ser sin egen rolle i barns utfordringer, eller at det er vanskelig å blottlegge seg og innrømme at det er vi som ikke er gode nok.

Juni (bhg2) er opptatt av at barnehagen ikke skal tillegge barn vansker, når det egentlig er systemet rundt barnet som er årsaken til barnets vansker. «Hva er det virkelig? At vi ikke går rundt grøten og jobber med språk, når det egentlig handler om oppvekstvilkår» for eksempel. Hun poengterer at det er en fordel når barnehagepersonalet har kunnskap til å se bakgrunnen for utfordringen, om den er knyttet til barnet eller systemet. Når vansker hos barn oppdages settes det inn tiltak på avdelingen, «altså nærmest barnet», forteller Juni (bhg2), dette ser hun positiv effekt av i forhold til barnas utvikling.

Anine (bhg1) forteller at barnehagen setter inn tiltak i arbeidet med barn med særskilte behov, på både individ- og systemnivå. På individnivå tar barnehagepersonalet utgangspunkt i barnets ressurser: «vi tar tak i det potensialet som han eller hun klarer og setter tiltak opp imot det». Barnehagepersonalet har fokus på å vise frem barns potensialer i barnegruppa.

Barnehagen til Anine (bhg1) gjør følgende på systemnivå, de jobber med systemet rundt barnet fremfor å jobbe med barnet individuelt, «barns atferd endrer seg ikke, hvis den voksne ikke endrer seg i møte med dem. Det er systemet som gjør at barnet håndterer systemet slik som det gjør». I tillegg forsøker de å forstå bakgrunnen for atferden til barna. Som spesialpedagog ser Anine (bhg1) at barn som oppfattes utfordrende av voksne på barnehagen, ofte trekker til spesialpedagogene når de er på avdelingene. Hun relaterer det til hvordan disse barna blir møtt, at spesialpedagogene har forståelse for væremåten til barna. Anine (bhg1) forteller at barns utfordrende atferd reduseres når spesialpedagogene veileder barnehagepersonalet på deres relasjon til barna.

Mette (PPT) forteller følgende om atferdsvansker, som kan knyttes opp mot det Anine (bhg1) forteller:

Jeg tenker spesielt i forhold til det med atferdsvansker, i de sakene er det kjempeviktig hvordan de jobber med miljøet rundt barnet, slik at barnet skal klare å fungere bedre sosialt. For dette er vekselvirkning og samspill. Og klart skal det barnet snu atferden sin må den voksne snu måten den møter den på, ellers er det helt umulig å få det til (Mette, PPT).

Drøfting

Gjennom Opplæringsloven (2015) er PPT lovpålagt å jobbe systemrettet i oppfølgingen av barn med særskilte behov. På bakgrunn av loven har PPT tilegnet seg

kunnskap på systemets betydning i barns utvikling, dette har ført til at de nå klarer å vurdere når barns utfordringer skyldes egenskaper hos barnet, relasjoner til aktører i systemet eller forhold i systemene barna er delaktig i, som familien og barnehagen (Overland, 2011). Mette (PPT) rapportere at barnehager ikke ser systemet sin rolle i utfordringene de opplever i tilknytning til enkelte barn. Dette sier hun på grunn av at henvisningene til PPT for det meste er på individnivå, mens når PPT er i barnehager og observerer barna, ser de at barns utfordringer er resultat av negative møter med barnehagepersonalet. Det kan tyde på at barnehager har en kategoriell forståelse av barns utfordringer, noe som innebærer at barnehagepersonalet ser utfordringer ut i fra forhold i barna (Overland, 2011). Kategoriell forståelse kan relateres til individuelt syn på barns utfordringer, dette skriver Solli (2010) om i tilknytning til den spesialpedagogiske hjelpen i barnehager. Det individuelle perspektivet i spesialpedagogisk arbeid gjør at barnets utfordringer relateres til egenskaper ved barnet, mens forhold i systemet og barnehagepersonalet relasjon til barn vurderes ikke (Nordahl & Overland, 2015). Dette tyder på mangel på kunnskap, blant barnehagepersonalet og spesialpedagoger, i forhold til systemets betydning for barns utvikling og i dette tilfellet utfordringer. Barnets atferd må sees ut ifra den konteksten og relasjoner som omgjør han/henne i systemet (Bargel & Samuelsen, 2007).

Mette (PPT) etterspør kunnskap til å se når et barn utvikler vansker og til å vurdere forhold i systemet som virker inn på barns utvikling. At barnehagepersonalet trenger økt kunnskap om barns utvikling kommer også frem i Meld. St. 18 (2010-2011), og i strategien om kompetanse fra Kunnskapsdepartementet (2013), i strategien er det økt kunnskap på barn med særskilte behov som prioriteres. Roland, m.fl. (2011) skriver at barnehagepersonalet trenger kunnskap om systemperspektivet for å kunne endre forhold i systemet når utfordringer oppstår. Kunnskap om systemperspektivet innebærer kunnskap til å vurdere faktorer på individ- og systemnivå og konteksten rundt utfordringer. Dette gir forutsetninger for å foreta systemanalyse i barnehagen (Bargel & Samuelsen, 2007). Også i andre delkapitler har jeg omtalt kunnskap og bruk av veiledning for å øke kunnskapen hos barnehagepersonalet, og på bakgrunn av dette tar jeg ikke med kunnskapsheving og veiledning i drøftingen her, men forklarer med dette at kunnskap kan trekkes inn her.

Økt kunnskap om systemet påvirkning på barns utvikling og relasjoners betydning for deres utvikling, bidrar til bevissthet blant barnehagepersonalet på deres innvirkning på barns utvikling (Røkenes & Hanssen, 2012). Samt kunnskap til å vurdere bakgrunnen for utfordringene (Vogt, 2008). Juni (bhg2) velger å se helheten rundt barnet, noe som innebærer å vurdere forhold i systemene barnet er delaktig i (Klefbeck & Ogden, 2003). For å finne

bakgrunnen for barns vansker, om vanskene skyldes forhold i systemet eller hos barnet, må spesialpedagogen kjenne til og vurdere forhold i systemet som barnet er delaktig i. En relasjonell forståelse på barns vansker, innebærer at spesialpedagogene tenker helhetlig omkring vanskene, og vurderer egenskaper hos barnet og i systemet (Solli, 2010). Ut ifra det Anine (bhg1) og Juni (bhg2) forteller om deres arbeid med utfordringer på barnehagene, kan det tyde på at de har tilegnet seg kunnskap knyttet til systemperspektivet. Med tanke på at det i delkap 4.1.1 kom frem at de har jobbet med relasjon til barn i barnehagen og styrket kunnskapen sin på de voksnes betydning for barns utvikling, og at de setter inn tiltak når utfordringer oppdages, på både individ- og systemnivå. Mette (PPT) forteller at de barnehagene som har tilegnet seg kunnskap til å sette inn tiltak på systemnivå, er de barnehagen som etterspør hjelp fra PPT, dette viser at enkelte barnehager har bred kompetanse på oppfølging av barn. Barnehagene til informantene mine Anine (bhg1) og Juni (bhg2) vil jeg påstå inngår i de barnehagene Mette (PPT) snakker om overfor. Dette mener jeg på bakgrunn av det arbeidet de gjør i forhold til oppfølging av barns utfordringer og at de jobber med systemet omkring barna i tillegg. Til tross for kunnskap om systemets betydning og kunnskap til å sette inn tiltak vil utfordringer oppstå, enten i systemet, i barns møte med systemet eller på grunn av egenskaper hos barnet. Videre trekker jeg inn hvordan informantene jobber med relasjonell forståelse, ved blant annet å trekke inn tiltak informantene setter inn.

I tilfeller hvor årsaken til barns utfordringer ligger hos systemet, er det systemet som må ta ansvar og endre forholdene, dette kan sees opp mot det brede perspektivet på spesialpedagogisk arbeid, hvor forhold i systemet vurderes (Groven, 2013). Ifølge Fandrem & Fuglestad (2013) er ikke barn ansvarlig for sin atferd i slike situasjoner. Anine (bhg1) og Juni (bhg2) ser fordeler av å sette inn tiltak når de oppdager utfordringer hos barn. Ved å knytte tiltakene til systemet viser både Anine (bhg1) og Juni (bhg2) at de ser på barn som lærende subjekter som utvikles i en gjensidig påvirkning av systemet det er delaktig i (Kunnskapsdepartementet, 2006; Bø, 2013). Tiltak nærmest barnet som Juni (bhg2) sier, velger jeg å tolke slik at hun jobber med mikrosystemet barnet er delaktig i, nemlig forhold i barnehagen, i arbeidet med å redusere barnets utfordringer. Arbeid med tiltak nærme barnet, innbefatter også tiltak i andre mikrosystem barnet er delaktig i, som familien (Bø & Helle, 2013). Dette fordrer samarbeid med foreldrene til barn med særskilte behov. Samarbeid har jeg drøftet i delkap 4.1.2, og kommer ikke til å si mer om det her.

Politiske føringer i delkap 1.2.3 og Mette (PPT) etterspør kunnskap til å oppdage utfordringer og sette inn tiltak både på individ og systemnivå, innenfor de ressursene som

eksisterer på barnehagen. Det handler om å endre betingelser i systemet for å redusere barns utfordringer. God relasjonen til barn er viktig i dette arbeidet, og informantene Anine (bhg1) og Juni (bhg2) har fortalt om deres arbeid med relasjon, som viser at de jobber systemrettet i forhold til oppfølging av barn med særskilte behov. Relasjonell forståelse sett opp mot problemstillingen min, viser at relasjon er viktig i arbeidet med å forhindre at barn får utfordringer og at utfordringene opprettholdes av systemet. I tillegg er kunnskap om forhold ved systemet viktig for å kunne vurdere hvor utfordringen ligger. Det å jobbe med systemet og få med barnehagepersonalet på dette arbeidet, for å endre betingelser i systemet slik at barns utfordringer reduseres. Ved å se drøftingen opp mot problemstillingen min kommer følgende faktorer frem, relasjon til barn og kunnskap om barns utvikling og forhold i systemet. Det vil si at den spesialpedagogiske hjelpen må være preget av relasjon til barn og være kunnskapsrettet, for at hjelpen skal knyttes til en relasjonell forståelse og være systemrettet.

4.2 Kontekst

Konteksten rundt barn med særskilte behov gir betingelser som kan være fremmende eller hemmende for barnas deltagelse (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Delkategoriene under kontekst er kunnskapsheving, veiledende tjeneste og organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. Første delkap 4.2.1, omhandler økt kunnskap om individuelle egenskaper og systemrettede forhold. Videre i andre delkap 4.2.2 drøfter jeg omkring PPT sin veiledende rolle inn mot barnehagen. I siste delkap 4.2.3 er organisering av den spesialpedagogiske hjelpen i fokus under drøftingen. Oppbyggingen av delkapitlene fortsetter i lik stil som i delkapitlene over.

4.2.1 Kunnskapsheving

Funn

Anine (bhg1) ser fordeler av å inneha fagkompetanse for å vurdere systemet i oppfølgingen av barn med særskilte behov. Hun forteller at på barnehagen hvor hun jobber har over lengre tid jobbet med kompetanseheving på relasjon til barn, hele barnehagepersonalet har vært med på prosessen. Spesialpedagogene har brukt veiledning, rollespill og caser i arbeidet med å skape forståelse for hvor viktig relasjonen til barn er for barns utvikling.

Juni (bhg2) forteller at i barnehagen hennes jobber de bevisst med kompetanseheving, og bruker planleggingsdager og personalmøter til faglig utvikling. Hun mener selv at det er viktig å ha kunnskap om barns utvikling, for å se barns utfordringer og ha kunnskap til å sette inn tiltak for å forhindre en negativ utvikling. Når pedagogisk ledere tar opp problemstillinger med Juni (bhg2) «pusher» hun dem til å prøve å sette inn tiltak selv, «avdelingene har mye kompetanse til å jobbe med utfordringene selv», sier hun. Juni (bhg2) forteller også at hun hever kunnskapen sin gjennom deltagelse i ulike faglige forum, i tilknytning til spesialpedagogiske saker som hun jobber med.

Mette (PPT) har en oppfattelse av at barnehagene har god kompetanse på barns normale utvikling. Hun ser behovet for at barnehagene tilegner seg kompetanse på barns utfordringer og diagnoser. «Når kompetansen øker i barnehagene, ser man lettere vanskene hos barna», og barnehagene kan jobbe for å redusere vanskene ut ifra eksisterende ressurser på avdelingen, sier Mette (PPT). Mette (PPT) forteller også at det er viktig at barnehagen «bruker intern kompetanse, det er for eksempel mange barnehager med høy utdanning, og mye erfaring, og derfor kan de gjøre mye selv» før de sender henvisning til PPT.

I forhold til kunnskapsheving innad i PPT, fortalte Mette (PPT) at PPT har fokus på å løfte kompetansen knyttet til systemarbeid inn mot barnehagene. Måten de tilegner seg kunnskap på er gjennom kursing, samarbeid med andre instanser, og ved at spesialpedagogene hos PPT jobber med både individ- og systemsaker. I tillegg arrangeres det fagdager for PPT i regionen. Mette (PPT) nevner også SEVU_PPT hvor to av spesialpedagogene på PPT kontoret til Mette (PPT), har videreutdannet seg. Mette forteller at gjennom SEVU_PPT lærer de PPT ansatte blant annet om læringsmiljø, organisasjonsutvikling, relasjon og system.

Drøfting

I forhold til temaet på min oppgave, systemperspektivet, er det interessant å se at informantene mine utvikler kunnskapen sin på områder som kan tilknyttes systemperspektivet. Mette (PPT) snakker om å heve kunnskapen på systemarbeid og Anine (bhg1) trekker frem kunnskap om relasjon. Juni (bhg2) snakker om kunnskap om barns utvikling, som kan sees opp mot den spesialpedagogiske hjelpen på systemnivå. Mette (PPT) forteller at spesialpedagogene på PPT kontoret og i barnehagene innehar og kan gjennom arbeid med barn med særskilte behov og i samarbeid med etater tilegne seg ny kunnskap. Informantene mine er kjent med at de trenger kunnskap og forteller at det er fokus på

kunnskapsutvikling på deres respektive arbeidsplasser. Systemrettet arbeid fordrer kunnskap om områdene innenfor systemperspektivet, som relasjon og kontekstuelle forhold (Roland, m.fl., 2011). Mette (PPT) sier at barns vansker oppdages fortere når spesialpedagoger, både i barnehagen og hos PPT har kunnskap om ulike vansker relatert til barn og forhold i systemet som kan påvirke barns utvikling. Det Mette (PPT) sier kan også knyttes til at når spesialpedagoger har kunnskap om forhold i systemet oppdager de at barns utfordringer kan relateres til forhold i systemet, og ikke nødvendigvis i egenskaper hos barnet (Roland, m.fl., 2011).

Gjennom arbeid med barn med særskilt behov tilegner spesialpedagogene seg ny kunnskap, å dele denne kunnskapen med barnehagepersonalet gir dem forutsetninger for å bidra i utarbeidingen av felles forståelse og oppfølging av barn med særskilte behov. Ved å dele kunnskapen, gir det forutsetninger for samarbeid mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken (Solli, 2010). På den andre siden er samarbeid avhengig av barnehagens kultur for samarbeid, det fordrer møtevirksomhet, som gjør at spesialpedagogen blir borte fra avdelingen (Groven, 2013). En annen utfordring ved kunnskapsheving er at barnehagepersonalet må bli bevisst den kunnskapen de tilegner seg, slik at de bruker den i praksis. Skal kunnskapshevingen styrke kvaliteten på den pedagogiske virksomheten må barnehagepersonalet ta med seg kunnskapen inn i hverdagen sin og være bevisst de områdene som skal styrkes i oppfølgingen av barna med særskilte behov (Gotvassli, 2013).

Spesialpedagogen har en sentrale rolle i oppfølgingen av barn med særskilte behov, han/hun har best kjennskap til barn med særskilte behov og deres utfordringer. En av rollene til spesialpedagogen er å veilede barnehagepersonalet i oppfølgingen av barn. Veiledning kan brukes til å heve kunnskapen på barnehagen, og spesialpedagogen kan på bakgrunn av sin utdanning og kunnskap være veileder for barnehagepersonalet. Spesialpedagogen er egnet som veileder på bakgrunn av at han/hun kjenner arbeidsfeltet, og kjenner kanskje til barnehagepersonalets utfordringer, noe som er fordelaktig i og med at veiledningen skal ta utgangspunkt i veisøker sitt arbeid (Tandberg Øhrn, 2012; Barsøe, 2014). Informantene Anine (bhg1) og Juni (bhg2) forteller at de veileder sine kolleger på barnehagene og bruker veiledning til å styrke arbeidet rundt barn med særskilte behov.

Ved å gjøre en god jobb i grunnarbeidet er ikke barnehagen avhengig av at spesialpedagogen må være på barnehagen for at barn med særskilte behov skal få riktig oppfølging. Dette arbeidet med å heve kunnskapen hos barnehagekolleger og foreldre til barn med særskilte behov, kan relateres til spesialpedagogisk arbeid i et bredt perspektiv. Det brede perspektivet på spesialpedagogisk arbeid vurderer vilkår i systemet rundt barn med særskilt

behov (Groven, 2013). Kunnskapsheving bidrar i det brede perspektivet, til felles forståelse for og gjennomføring av oppfølgingen av barna (Barsøe, 2014). Spesialpedagogers kunnskapsutvikling påvirker ikke bare barnets utvikling, men også forhold ved organisasjonen. Kunnskapsutvikling i barnehagen viser at organisasjonen kan sees på som et åpent system (Bø, 2012). Videre kan kunnskapsheving relateres til systemperspektivet på denne måten; Spesialpedagogen tilegner seg ny kunnskap, dette kan påvirke og endre spesialpedagogens arbeid med barn med særskilte behov. Et element i systemet er endret, denne endringen vil igjen påvirke andre elementer i systemet, deriblant barnet (Bø & Helle, 2013). Når spesialpedagogen deler sin kunnskap om oppfølging av barnet med andre betydningsfulle voksne i systemer barnet er delaktig i, som barnehagen og hjemmet, blir oppfølgingen av barnet systemrettet og helhetlig (Groven, 2013; Kloep & Hendry, 2003).

I dette delkapittelet kom det frem at informantene mine har fokus på å heve kunnskapen sin, og at noe av kunnskapshevingen skjer gjennom samarbeid med PPT. Kunnskapshevingen fører til at spesialpedagogene oppdager utfordringer hos barn og i systemet, og de kan vurdere bakgrunnen for utfordringene. Videre drøftet jeg spesialpedagogens arbeid med å dele kunnskapen sin med barnehagepersonalet, gjennom veiledning, for å skape felles forståelse for den spesialpedagogiske hjelpen og felles oppfølging av barn med særskilt behov. Ved å se drøftingen opp mot problemstillingen vurderer jeg det slikt at kunnskap virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen med tanke på at hjelpen blir helhetlig, noe som er i tråd med systemperspektivet.

4.2.2 Veiledende tjeneste

Funn

I dette delkapittelet kommer jeg til å ha fokus på PPT sin veiledende rolle overfor barnehagene. Mette (PPT) har klare ønsker for samarbeidet mellom barnehagene og PPT, «jeg ønsker at barnehagene skal være gode barnehager for barn og at de skal bli best mulig i stand til å være det, og vi skal støtte dem i det». Mette (PPT) snakker om det å ha dialog og et tillitsforhold til barnehagene, slik at barnehagene ønsker at PPT skal hjelpe dem. At det er kort vei til PPT og at de er tilgjengelig til å gi veiledning. Som hun sier så kan PPT være et «utenfra blikk» når barnehagen opplever utfordringer i hverdagen.

Det å være en samarbeidspartner, hjelpe barnehagene til å bli stadig mer selvhjulpne og kompetente vil være bedre for barna. Flest mulig barn skal få hjelp der de oppholder seg og vi i PP-tjenesten skal bistå til at så skjer. Og måten vi prøver å få til det på er jo

at vi har innsats mot barnehagene som gjør at vi kan få veilede og gi råd om hvilke tiltak de skal prøve for kanskje å snu en bekymring (Mette, PPT).

Mette (PPT) synes barnehagene er flinke til å benytte seg av tilgjengelige muligheter til å få veiledning av PPT. Barnehagene melder saker og får konsultasjon eller veiledning og mulighet til å drøfte bekymringer, ut ifra barnehagens egne behov. Ved saker hvor PPT er inne i barnehagen og veileder på system- eller individnivå, forteller Mette (PPT) at PPT gjør en intens innsats. Spesialpedagogene hos PPT tar «utgangspunkt i det de ser, det de tenker er potensialet, og rett og slett begynner å stille noen spørsmål til det de ser, som kan ha betydning for barn med særskilt behov sine utfordringer». Det videre arbeidet må ledelsen i barnehagen følge opp. Barnehagen må selv gjøre endringene som PPT foreslår. PPT setter i gang prosesser, men har ikke kapasitet til å følge barnehagen i arbeidet, forteller Mette (PPT).

Systemarbeid er alt PP-tjenesten gjør som ikke er henviste individsaker, forteller Mette (PPT). I tilknytning til samarbeidet med PPT på systemnivå, forteller Juni (bhg2) at hun er fornøyd med veiledningen og rådene de får fra PPT. Hun synes det er godt når de kan drøfte saker med PPT og opplever at de blir fort enige med PPT om hvilke saker som de henviser til PPT, og hvilke saker de skal fortsette med i barnehagen. Anine (bhg1) forteller at hun merker at PPT har fokus på systemarbeid:

De er pirkete, hvordan skjemaet er skrevet og hva som står og hvilke tiltak vi har satt i gang, og vi må prøve litt mer og, det er litt slike ting. Og det er fint det, for all del så skal man jobbe godt i grunnbemanning før en sender utfordringa videre (Anine, bhg1).

Anine (bhg1) forteller at de har et godt samarbeid med PPT. De har en fast kontaktperson hos PPT, som de ringer når de ønsker å drøfte saker. Kontaktpersonen kommer til barnehagen for å observere for å ha litt kjennskap til saken, før han/hun uttaler seg, forteller Anine (bhg1). Hun synes også at PPT er god på å veilede personalet i barnehagen og foreldrene.

Drøfting

Mette (PPT) uttaler at PPT sitt systemarbeid omfatter alt som ikke er arbeid på individnivå, veiledning er en del av systemarbeidet til PPT ifølge Opplæringsloven (2015). PPT kan sees som en del av eksosystemet i den bioøkologiske modellen til Bronfenbrenner (Bø, 2012). PPT er et mikrosystem som ikke er direkte knyttet til oppfølgingen av barn med særskilte behov, men som virker inn på mikrosystemene, barnehagen og familien, som barnet er delaktig i og påvirkes av (Bø, 2012).

Det kommer blant annet frem at PPT kan veilede barnehagene på hvor bekymret de skal være, det Anine (bhg1) trekker frem viser at PPT ønsker at barnehagene skal gjøre mer systemrettet arbeid før de henviser enkelt barn. PPT kan veilede barnehagene på tiltak i systemet, som kan utbedre forholdene for barn med særskilte behov, slikt PPT arbeid samsvarer med Opplæringsloven (2015) § 5-6. Juni (bhg2) mener at hun som spesialpedagog og PPT kommer til enighet om at barn kan henvises på individnivå, dette kan tyde på at informanten har kunnskapsgrunnlag til å vurdere når et barn ikke utvikler seg i tråd med det alderstypiske. Kunnskapsdepartementet (2013) ønsker å øke kunnskapen på barns utfordringer i barnehagen. Dette kan sees i tilknytning til eksempelet med Juni (bhg2), som viser at kunnskap på barnehagen fører til at barn med særskilte behov oppdages og kan få den hjelpen de har krav på, ifølge Opplæringsloven (2015). I tillegg til å vurdere barns utvikling, har PPT tilegnet seg kunnskap til å se faktorer i systemet som kan påvirke eller opprettholde negativ utvikling hos barn (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

PPT bruker veiledning som metode når spesialpedagoger på barnehager ønsker å endre sin praksis i arbeidet med barn med særskilte behov (Groven, 2013). Veiledning handler også om å reflektere, gjennom refleksjon kan spesialpedagoger løfte frem kunnskapen sin. Veiledningen bidrar her til å få frem kunnskap som allerede er på barnehagen (Gotvassli, 2013). Kapasitetsutfordringene til PPT, gjør at PPT vil jobbe mer systemrettet for å kunne hjelpe flere barn (Groven, 2013). Mette (PPT) forteller at de ønsker å være tilgjengelig for barnehagene, de ønsker å komme på et førhenvisningsnivå, for å redusere antall tilmeldinger på individnivå. Det individrettede arbeidet holder tilbake PPT sin mulighet til å jobbe med systemsaker, på grunn av rettighetene barn som henvises på individnivå har (Cameron, m.fl., 2012). På den andre siden, knyttet til førhenvisningsnivå, for at barnehagene skal søke hjelp fra PPT må det være kommunikasjon og samarbeid mellom barnehagene og PPT. PPT i byen hvor mine informanter jobber, har gjennom systemarbeid på sine PPT kontor gitt hver barnehage en kontaktperson som de kan kontakte og forholde seg til i samarbeidet med PPT. Ut ifra det informantene forteller om sine kontaktpersoner, kan det tyde på at ordningen er et velfungerende systemrettet tiltak. Kontaktperson ordningen kan sees opp mot det Kolle (2012) skriver om at PPT blir lettere å kontakte og henvende seg til når barnehagene har kontaktpersoner i PPT. Kontaktpersonen kan veilede barnehagen i prosessen med å sette inn tiltak på individ- og systemnivå, før det eventuelt blir enighet om at det skal sendes henvisning inn til PPT (ibid. 2012).

Mette (PPT) forteller om en annen faktor som bør ligge til grunn for veiledning på systemnivå, det å kjenne hverandres organisasjon. Barnehagen og PPT er to ulike

organisasjoner, og som Mette (PPT) poengterer det er viktig at organisasjonene kjenner hverandres forutsetninger for systemarbeid, for at tiltakene skal være realistiske og troverdige. Det forventes at PPT skal tilegne seg kunnskap om barnehagen som organisasjon (Meld. St. 18 (2010-2011)). I delkap 1.2.3 presenterte jeg ulike føringer for barnehagen som organisasjon, og det samme gjorde jeg i forhold til PPT i delkap 1.2.4. Organisasjonene har ulike arbeidsområder, og for å kunne veilede på barnehagens arbeidsområde trenger PPT kjennskap til føringer og forhold i barnehagen som organisasjon. Ved å ha kjennskap til organisasjonen kan spesialpedagogene, både hos PPT og i barnehagen, vurdere hvor det kan gjøres endringer og hvor det er tilgjengelige ressurser i systemet (Vogt, 2008). Dette er et utgangspunkt for at veiledningen fra PPT skal bli troverdig. Veiledning påvirker ikke barn med særskilte behov direkte, veiledning er med på å styrke arbeidet til spesialpedagogene, det påvirker oppfølgingen av barna direkte (Bø & Helle, 2013). For spesialpedagogene hos PPT er veiledning en arbeidsmetode som det satses på, og som fordrer at spesialpedagogene forbereder seg og setter seg inn i veiledningsmetoden og temaet under veiledningen. Tandberg Øhrn (2012) vektlegger at veiledning ikke skal være tilfeldig, hun sier at faglig innhold i veiledningen fordrer forberedelse og kjennskap til organisasjonen (ibid; Meld. St. 18 (2010-2011)). Informantene opplever at de får god hjelp i veiledningen fra PPT, det kan tyde på at PPT er faglig og gir målrettet veiledning, samt at PPT kan ha kunnskap på området spesialpedagogene søker veiledning på (Tandberg Øhrn, 2012).

I forhold til veiledning på individ- og systemsaker i barnehagen, forteller Mette (PPT) at de i PPT kan se barnehagens utfordringer med et «blikk utenfra». PPT vurderer forhold hos barnehagen på systemnivå, på grunn av PPT sitt fokus på utbedring av barnehagen som system rundt barn med særskilte behov (Vogt, 2008). Gjennom å styrke systemet i barnehagen kan flere barn få hjelp innenfor det ordinære barnehagetilbudet, fremfor at PPT skal hjelpe et og et barn gjennom sakkyndige utredninger (St. Meld. nr. 16. (2006-2007)). Det er på bakgrunn av dette at Mette (PPT) ønsker at barnehagene skal be om hjelp fra PPT.

I dette delkapittelet har jeg drøftet ulike sider ved PPT sin veiledning inn i barnehagen. Faktorer knyttet til veiledning som har kommet frem er PPT sin kunnskap til å vurdere forhold i systemet i oppfølging av barn, deres kapasitetsutfordringer, kjennskap til barnehagen som organisasjon og kontaktpersonordning i PPT. Barnehagene er fornøyd med veiledningen, mens PPT ønsker å komme mer inn på førhenvisningsnivå. Ved å se drøftingen opp mot problemstillingen, mener jeg at veiledningen fra PPT virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen, med tanke på at veiledningen går på forhold i systemet, som gjør at spesial- og

allmennpedagogikken må samarbeide for å styrke den pedagogiske virksomheten.

Veiledningen bidrar til at den spesialpedagogiske hjelpen blir systemrettet.

4.2.3 Organisering av den spesialpedagogiske hjelpen

Funn

I forhold til organisering av den spesialpedagogiske hjelpen forteller Anine (bhg1) at de jobber kontinuerlig for å sikre barn med særskilte behov sin deltagelse i barnegruppa gjennom dagen. Anine (bhg1) trekker frem at mye av veiledningen hun gjør i barnehagen er: «Først og fremst for å skape felles forståelse for at barn med særskilte behov skal være en del av barnegruppa». I forhold til barns deltagelse i barnegruppa sier Juni (bhg2) følgende: «Vi jobber for at alle skal være en del av samme gruppa», og Anine (bhg1) sier: «Vi skal se hvert enkelt barn, vi skal ikke bare se på dem som en gruppe, men se på dem som barn i gruppe».

Juni (bhg2) forteller at de jobber for at barn med særskilte behov først og fremst skal være i barnegruppa, men at de organiserer barnegruppa i mindre grupper. På avdelingene til barnehagen til Anine (bhg1) deler de konsekvent opp barnegruppa i mindre grupper, slik at de voksne kan være tettere på barna i aktiviteter og gi barn med særskilte behov bedre forutsetninger for å delta i aktiviteter. I tillegg forteller Anine (bhg1) at på avdelingen bruker de alle rommene. Både Anine (bhg1) og Juni (bhg2) foretrekker små grupper når barn med særskilte behov skal øve eller trene på spesifikke områder, men det er en vurderingssak i forhold til hva som er mest hensiktsmessig i forhold til barn, sier Anine (bhg1). «Det er klart at jo større gruppene er, jo større utfordringer er det for barn med særskilte behov. Både i forhold til å holde oversikt og kontroll i stor gruppe, når det blir masse impulser og innspill» (Juni, bhg2). I små grupper får barn bedre forutsetninger for å kunne delta på en god måte, forteller Juni (bhg2). Anine (bhg1) forteller følgende om små gruppers betydning for barn med særskilte behov: «De (barn med særskilte behov) får en helt annen ro, de har en helt annen konsentrasjon, de er mer fornøyde, de er glade, det er forutsigbart, de blir trygge». På Anine (bhg1) sin barnehage har de språkgruppe, lekegruppe og motoriskgruppe. Juni (bhg2) har en formening om at alt spesialpedagogisk arbeid, gagnar hele barnegruppa. Anine (bhg1) forteller følgende om normalt fungerende barn som deltar i smågrupper, «det er der de blir sett, det er der de vil være. Det er der de finner roen, og klarer å gjøre det de har lyst til». Videre sier hun at også personalet på avdelingen foretrekker å dele barnegruppa i mindre grupper, «de voksne blir mer tilgjengelige og blir ikke bare brannslukkere».

Vi har en avdeling her, hvor vi har masse spesialpedagogiske ressurser på flere barn, og der prøver vi å dele inn i så små grupper som vi klarer personalmessig. Så der er det vel 3-4 (barn

pr.) gruppe rundt et barn med spesielle behov det synes jeg er fint. For da kan du være der og hjelpe samspillet (Juni, bhg2).

En forutsetning for gruppedeling er voksenressursen på avdelingen. Både Anine (bhg1) og Juni (bhg2) forteller at det kommer an på voksentettheten hvor mange og hvor små gruppene kan være. Anine (bhg1) forteller at i det spesialpedagogiske teamet de har på barnehagen, har de valgt å organisere de spesialpedagogiske timene slik at to spesialpedagoger følger hvert barn. Dette gjør de for å skape samarbeid rundt oppfølgingen av barna. Anine (bhg1) og Juni (bhg2) foretrekker grupper på omkring fire barn per voksen. Anine (bhg1) forteller at arbeidet med gruppedeling fordrer møtevirksomhet. Under planleggingen på møtene bestemmes det blant annet hvilke barn som skal være med i de små gruppene, valg av aktiviteter og hvordan de kan legges til rette for at barn med særskilte behov kan delta ut i fra sine forutsetninger.

Drøfting

Det spesialpedagogiske tilbudet skal være tilrettelagt på bakgrunn av barnets behov, dette fordrer et individuelt perspektiv på barnet og dets vansker (Nordahl & Overland, 2015). Anine (bhg1) og Juni (bhg2) sier at det er ønskelig at den spesialpedagogiske oppfølgingen foregår i barnegruppa, så langt det lar seg gjøre, og at systemet skal legge til rette for at barn med særskilte behov skal få delta i barnegruppa. Dette viser at gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen kan være systemrettet ved at hjelpen foregår sammen med barnegruppa, og at det planlegges i samarbeid med det allmennpedagogiske tilbudet (Solli, 2010).

Ut ifra det Anine (bhg1) og Juni (bhg2) forteller om hvordan de jobber systemrettet med den spesialpedagogiske hjelpen, kan det tyde på at de foretrekker å jobbe med hjelpen i små grupper. Både Anine (bhg1) og Juni (bhg2) gir uttrykk for fordeler ved å bruke små grupper rundt barn med særskilte behov, forskningen til Solli & Andresen (2012) viser at også andre barnehager bruker små grupper rundt oppfølging av barn med særskilte behov. Jeg stiller meg undrende til spesialpedagogenes bruk av små grupper, slikt jeg ser det kan det være at spesialpedagogene bruker små grupper som en mellomløsning, mellom at barn med særskilte behov tas ut av barnegruppa og at barna er en del av hele barnegruppen. En slik mellomløsning kan være på grunn av at det ordinære barnehagetilbudet ikke klarer å legge til rette for at barn med særskilte behov kan delta ut i fra sine forutsetninger (Solli, 2010). På bakgrunn av dette kan det være at spesialpedagogene ser små grupper som en løsning for at barna skal få bygge relasjoner og delta i lek med barnegruppa. Samtidig må det tas høyde for

at barn med særskilte behov har ulike behov som gjør at små grupper kanskje er en god løsning for enkelte av barna (Solli & Andresen, 2012). Åmot (2015) etterspør rom for barns egne initiativ til lek og aktiviteter i den spesialpedagogiske hjelpen, hun mener at spesialpedagogiske tiltak reduserer barns mulighet til frilek og å skape tilhørighet i barnegruppa.

I systemperspektivet er det systemet som skal legge til rette for at barn med særskilte behov får være en del av barnegruppa, og ikke tas ut av barnegruppa (Solli, 2010; Meld. St. 18 (2010-2011)). Å organisere den spesialpedagogiske hjelpen som en del av den pedagogiske virksomheten på avdelingen fordrer et samarbeid mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken (Meld. St. 18 (2010-2011); Solli, 2010). Det Åmot (2015) skriver viser hvor viktig samarbeid mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken er. Solli (2010) mener at et samarbeid kan bidra til at det legges bedre til rette for at barn med særskilte behov kan delta i så mange fellesaktiviteter som mulig, noe som gir barnet varierte samspillserfaringer. Samarbeidet mellom spesialpedagogene på barnehagene og de pedagogiske lederne, kommer ikke tydelig frem i intervjuene med informantene fra barnehagene, men ut ifra det Anine (bhg1) forteller om møtevirksomheten deres kan det tyde på at hun samarbeider med pedagogisk leder. Både Anine (bhg1) og Juni (bhg2) forteller også at de veileder personalet i arbeidet med å utarbeide en felles forståelse for at alle barn skal være i barnegruppa, hvordan barn med særskilt behov skal følges opp, og forståelse for arbeidet med tiltakene knyttet til barna. Slikt veiledningsarbeid viser at barnehagen setter av tid til samarbeid innad på barnehagen. Groven (2013) skriver at møtevirksomhet fordrer forståelse blant barnehagepersonalet og tid borte fra avdelingen. I og med at personalgruppa er redusert, er det nødvendig at alle vet hvordan barn med særskilte behov skal følges opp, slik at systemet som er rundt barnet blir opprettholdt, selv når spesialpedagogen ikke er på avdelingen (Andresen, 2012; Groven, 2013).

Både Groven (2013) og informantene fra barnehagene trekker frem at spesialpedagogisk arbeid er hensiktsmessig for alle barn. Barn med særskilte behov er en del av ei barnegruppe på barnehagen og spesialpedagogen skal samarbeide med pedagogiskpersonale om å legge til rette for at barn med særskilte behov får delta i fellesskapet ut i fra sine forutsetninger (Dalen, 2013; Meld. St. 18 (2010-2011)). Ved at den pedagogiske virksomheten legger til rette for at alle barn skal få delta i hverdagen og aktiviteter får også barn med særskilte behov muligheter til å delta i sosial samhandling og lek med jevnaldrende.

På bakgrunn av mine tolkninger jobber både Anine (bhg1) og Juni (bhg2) ut ifra systemperspektivet, med tanke på at systemet, barnehagen i denne sammenhengen, legger til rette for at barn med særskilte behov får bedre forutsetninger for å delta i barnegruppa. Det er ulike måter å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på, og det er barnets behov som skal ligge til grunn for hvilken organisering som er til det beste for barn. Det er noen momenter som har kommet frem i forhold til organisering av spesialpedagogisk oppfølging i dette delkapittelet, blant annet at individperspektivet ligger til grunn for organiseringen, men at gjennomføringen er systemrettet. I forhold til hvordan spesialpedagogene organiserer den spesialpedagogiske hjelpen, kom det frem at Anine (bhg1) og Juni (bhg2) er opptatt av at barn med særskilte behov skal være en del av barnegruppa, og fokuserer på å gi barna samspillserfaringer. Både Åmot (2015) og Solli (2010) poengterer at det trengs samarbeid mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken for å sikre tilrettelegging for barn med særskilte behov, slik at de har mulighet til å delta sammen med barnegruppa. Tilretteleggingen fordrer også at barnehagepersonalet har felles forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet og felles oppfølging av barna. Ved å se drøftingen opp mot problemstillingen kommer jeg frem til at samarbeid omkring organisering av den spesialpedagogiske hjelpen, virker inn på spesialpedagogens mulighet til å jobbe systemrettet i oppfølgingen av barn med særskilte behov.

Avslutning

Systemteorien viser at systemet påvirkes av elementer i systemet og relasjonen mellom elementene. Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell tar utgangspunkt i at barnet er i sentrum og viser hvordan systemer rundt barnet påvirker barnet, samtidig som barnet påvirker utover i systemene. Gjennom min forskning kommer jeg frem til at områder som kan knyttes til systemteorien er områder som henger sammen. For eksempel relasjon, som fordrer kunnskap, når spesialpedagogen tilegner seg kunnskap om relasjon fører det til endring i systemet, altså forbedret relasjon mellom spesialpedagogen og barnet, som påvirker barns relasjon til mennesker rundt seg. Endring hos barnet, fører til endring i systemet. Gjennom drøftingene kom kunnskap stadig frem som en faktor, på grunn av den virkningen det gir med økt kunnskap om barns utvikling og systemperspektivet. Også samarbeid innad i barnehagen og med foreldrene, altså samarbeid mellom mikrosystemene barnet er delaktig i, gikk igjen som en faktor i drøftingene.

Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven, har jeg jobbet for å kunne svare på problemstillingen min: *Hvilke faktorer virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov, sett i lys av systemperspektivet.* I prosessen har jeg satt meg inn i systemteorien, og intervjuet tre spesialpedagoger som jobber i barnehager og i PPT. Intervjuene ga meg et bredt datagrunnlag som jeg i kap 4 har drøftet opp mot min faglige forankring og politiske føringer fra delkap 1.2. Kap 4 var delt i to kategorier, relasjon og kontekst. Drøftingen var knyttet til delkapitlene under hver kategori. Og svar på problemstillingen er som følger:

I forhold til relasjon kom følgende faktorer frem, som virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen; det å legge til rette for at barn kan skape relasjoner, spesialpedagogens relasjon til foreldre, spesialpedagogens relasjon til barn og kunnskap om barns utvikling og forhold i systemet. Det spesialpedagogiske arbeidet påvirkes også av faktorer knyttet til kontekst, og faktorene er som følger; kunnskap om individ og system, veiledning fra PPT og samarbeid omkring organisering. På bakgrunn av politiske føringer og min faglige forankring vurderer jeg faktorene som kom frem gjennom drøftingen, slik at de kan relateres til systemperspektivet og virke inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov.

Forskning jeg har vist til i oppgaven, viser at barn med særskilte behov får spesialpedagogisk hjelp som preges av et individperspektiv på barns utfordringer.

Informantene mine har tilegnet seg kunnskap på områder knyttet til systemperspektivet, og begynt å tenke systemrettet i forhold til den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov. PPT har stort fokus på systemarbeid i sitt arbeid med individuelle- og systemrettede saker. Det kan tyde på at systemarbeid er kommet for å bli, og PPT ønsker å bistå barnehagene, ved å jobbe på førhenvissningsnivå, i arbeidet med å endre det spesialpedagogiske arbeidet. Men spesialpedagogikken kan ikke endre seg selv, den er nødt til å ha et samarbeid med allmennpedagogikken for å gjøre hjelpen systemrettet.

Samtidig som jeg har drøftet meg frem til svar på problemstillingen min, kom positive sider ved systemrettet arbeid i forhold til barns utvikling frem i drøftingene. Jeg har ikke lagt vekt på å trekke det frem i og med at det ikke er relevant for problemstillingen min. Men i forhold til videre forskning, ville det vært interessant å se hvilke positive følger systemarbeid får for barn med særskilte behov. I tillegg mener jeg at forskning på organisasjonsutvikling i barnehager, knyttet til arbeid med implementering av systemperspektivet i den pedagogiske virksomheten, ville vært et interessant bidrag i forskning på systemperspektivet. En tredje forskningsoppgave som kan være relevant i forhold til systemperspektivet er, forskning på hvorvidt systemarbeid er forebyggende, sett opp mot samarbeid mellom barnehagen og PPT.

Med dette håper jeg at min forskning kan bidra til at andre som arbeider med barn reflektere over hvordan den pedagogiske virksomheten i deres barnehage er, og hva som kan forbedres i arbeidet med barn med særskilte behov.

Referanseliste

- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. (Sist endret 21.06.2013). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/>
- Bargel, H. & Samuelsen, A. S. S. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. I: Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen. *Statped Skriftserie*, 55. s. 65-75
- Barsøe, L. (2014). *Personalutvikling gjennom veiledning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2010). Framtidige utfordringer for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk ressurs*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). En undersøkelse om PP-Tjenestens arbeid med barnehagen. *Skriftserien nr. 155*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), (2013). *Barn i utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R. (2008). Hvordan kan man hjelpe barn og ungdom med atferdsforstyrrelser? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holck, G. (2012). Organisasjonsutvikling som systemrettet innovasjonsarbeid. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haustätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til håp og styrke?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kolle, T. (2012). Å retenke styrernes betydning i samarbeid om inkludering. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kostøl, A. K. (2012). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kostøl, A. K. & Mausestaden, S. (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap: kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia*, 1 (2), 38-48 (Lastet ned fra: <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1150/1/894574.pdf> 24.03.16
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (Revidert utgave). Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Høringsnotat om forslag til endringer i barnehageloven og opplæringsloven*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/efbc2bf85b3f4a0ca6eac4d4671df458/horing_snotat-om-endringer-i-barnehageloven---barn-med-sarlige-behov-.pdf
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig innsats og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen & A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.
- Mørland, B. (Red.), (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NOU 2009: 18 (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012: 1 (2012). *Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova (2015). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringslova, 1998)*. (Sist endret 19.06.2015). Hentet fra <https://lovdata.no/sok?q=opplæringsloven>

- Overland, T. (2011). Problemløsning i barnehagen i et systemperspektiv. *Første steg*, (4), 18-21.
- Roland, P., Fandrem, H. & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna – et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig innsats og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Solli, K. A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2014). Rett til spesialundervisning? Sakkyndighetsarbeid i lys av etiske utfordringer. I G. Afdal, Å. Røthing, E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solli, K. A. & Andresen, R. (2012). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tandberg Øhrn, S. (2012). Spesialpedagogisk veiledning. *Spesialpedagogikk*, 77 (8), s. 18-23
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tveit, A. D., Kovac, V. B. & Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler». PPT's individ og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77 (4), s. 43-56
- Utdanningsdirektoratet. (2016) *SEVU-PPT*. Hentet 24.02.2016, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/PP-tjenesten/Om-SEVU-PPT/Strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-PPT/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. (Revidert utgave, 2004). Oslo: Læringscenteret.

- Vogt, A. (2008a). Direkte rådgivning for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vogt, A. (2008b). Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn*, 33 (2), s. 91-105.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsbrev til barnehagene



Informasjonsbrev til informantene

Informert samtykke og samtykkeerklæring

Jeg viser til telefonsamtale, den ... Takk for at du stiller til intervju. Dette er et informasjonsbrev til deg som informant i min forskningsoppgave.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Og er nå i gang med masteroppgaven min. Tema for masteroppgaven er: Systemarbeid i barnehagen. Og problemstillingen er: *Hvilke faktorer virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov, sett i lys av systemperspektivet?*

Det er i forbindelse med masteroppgaven at jeg har kontaktet deg for å avtale et intervju.

Intervjuet er en del av arbeidet mitt med oppgaven. Jeg bruker kvalitativ metode, og skal intervjuer aktuelle informanter. Datamaterialet fra intervjuet skal brukes i oppgaven.

Deltagelse i denne forskningsoppgaven er frivillig, og du som informant kan når som helst trekke deg fra oppgaven, uten å oppgi grunn. Alt innsamlet data vil da bli slettet.

Jeg vil informere om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og mine veiledere som har tilgang til disse opplysningene. Alt av innsamlet data vil bli anonymisert, og du vil få et fiktivt navn i oppgaven. Innholdet i oppgaveteksten kan ikke spores tilbake til deg.

Intervjuet vil ta en times tid. Dersom det er greit for deg ønsker jeg å bruke lydopptaker under intervjuet. Opptaket vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent, våren 2016.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt. Oppgaven er meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Min hovedveileder er førsteamanuensis Ingvild Åmot ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Under har jeg satt opp hvilke tema spørsmålene i intervjuet er tilknyttet.

- Barnehagens spesialpedagogiske arbeid med barn med særskilte behov
- Tidlig innsats og inkludering av barn med særskilte behov
- Samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen
- Systemarbeid i tilknytning til barnehagen

Vedlagt finner du samtykkeerklæringen og håper du vil skrive under på den før intervjuet.

Med vennlig hilsen
Stine Storengen

Kvamsveien 40

7336 Meldal

Tlf. 47857585

Mail: stst_@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter med dette å ha mottatt skriftlig informasjon om forskningsoppgaven og stiller til intervju.

Jeg er informert om at min deltagelse er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra forskningsoppgaven, og at mine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og jeg vil bli anonymisert i oppgaven.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 2 Informasjonsbrev til PPT



Informasjonsbrev til informantene

Informert samtykke og samtykkeerklæring

Jeg viser til telefonsamtale ... Takk for at du stiller til intervju. Dette er et informasjonsbrev til deg som informant i min forskningsoppgave.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Og er nå i gang med masteroppgaven min. Tema for masteroppgaven er: Systemarbeid i barnehagen. Og problemstillingen er: *Hvilke faktorer virker inn på den spesialpedagogiske hjelpen til barn med særskilte behov, sett i lys av systemperspektivet?*

Det er i forbindelse med masteroppgaven at jeg har kontaktet deg for å avtale et intervju. Intervjuet er en del av arbeidet mitt med oppgaven. Jeg bruker kvalitativ metode, og skal intervjuer aktuelle informanter. Datamaterialet fra intervjuet skal brukes i oppgaven.

Deltagelse i denne forskningsoppgaven er frivillig, og du som informant kan når som helst trekke deg fra oppgaven, uten å oppgi grunn. Alt innsamlet data vil da bli slettet.

Jeg vil informere om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og mine veiledere som har tilgang til disse opplysningene. Alt av innsamlet data vil bli anonymisert, og du vil få et fiktivt navn i oppgaven. Innholdet i oppgaveteksten kan ikke spores tilbake til deg.

Intervjuet vil ta en times tid. Dersom det er greit for deg ønsker jeg å bruke lydopptaker under intervjuet. Opptaket vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent, våren 2016.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt. Oppgaven er meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Min hovedveileder er førsteamanuensis Ingvild Åmot ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Under har jeg satt opp hvilke tema spørsmålene i intervjuet er tilknyttet.

- PP-tjenestens spesialpedagogiske arbeid med barn med særskilte behov
- Tidlig innsats til barn med særskilte behov.

- Samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen
- Systemarbeid i tilknytning til barnehagen

Vedlagt finner du samtykkeerklæringen og håper du vil skrive under på den før intervjuet.

Med vennlig hilsen
Stine Storengen

Kvamsveien 40

7336 Meldal

Tlf. 47857585

Mail: stst@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter med dette å ha mottatt skriftlig informasjon om forskningsoppgaven og stiller til intervju.

Jeg er informert om at min deltagelse er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra forskningsoppgaven, og at mine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og jeg vil bli anonymisert i oppgaven.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 3 Intervjuguide til barnehagene

Kan du fortelle litt om deg selv, hvilken utdanning har du, hva har du jobbet med, og hva er din nåværende stilling?

Tema: Spesialpedagogikk

Kan du beskrive hvordan du/dere i det spesialpedagogiske teamet jobber med barn med nedsatt funksjonsevne?

Hvordan organiseres spesialpedagog timene, ut i fra tiltakene? Med tanke på innhold, sted, med gruppe eller enkelt barn.

Hvordan jobber avdelingen med barn med nedsatt funksjonsevne?

Hva er ditt ansvar og hva er andres ansvar i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne?

Hvordan legger avdelingen til rette for at barn med nedsatt funksjonsevne får delta på aktiviteter sammen med de andre barna?

Tema: Inkludering

Hvordan jobber du/dere på avd. for å skape en inkluderende barnehage i hverdagen? Slik at barn med nedsatt funksjonsevne kan delta på lik linje med andre barn i barnegruppa.

Hvordan vises dette i planer?

Tema: Tidlig innsats

Hva kjennetegner det forebyggende arbeidet deres på barnehagen? Med tanke på barn med nedsatt funksjonsevne.

Hvordan mener du at dere har fokus på tidlig innsats?

Tema: Samarbeid

Hvordan er samarbeidet med foreldrene?

Hvilke instanser samarbeider dere med? Hva går samarbeidet ut på?

Hvordan er samarbeidet med PPT? Med tanke på veiledning, rådgivning, oppfølging.

Tema: Systemperspektiv

Kjenner du til begrepet systemarbeid?

Har du erfaring med systemarbeid på barnehagen?

Har dere fokus på systemet, fremfor barnet, i så fall, på hvilken måte?

I så fall...

Hva legger du i begrepet systemrettet arbeid?

Hvordan jobber dere generelt med systemrettet arbeid?

Hvilke mål eller visjon har dere for det systemrettede arbeidet?

Hvilke endringer har dere observert, i forhold til barn med særskilt behov, etter at dere begynte å jobbe systemrettet?

Er systemarbeidet knyttet opp mot den spesialpedagogiske ressursen?

Hvordan kommer systemrettet arbeid til uttrykk i planer (årsplan o.l.)?

Hvordan foregår samarbeidet med PPT knyttet opp mot systemarbeid?

Hvilket arbeid blir gjort i barnehagen etter veiledning eller et møte med PPT? Hvordan følger dere opp det som PPT har veiledet dere på?

Hvordan føler du at deres fokus på systemrettet arbeid har bidratt i utviklingen av barnehagen som organisasjon?

Tema: Utviklingsarbeid

Ble det gjort endringsarbeid av noen form på barnehagen, i prosessen mot å jobbe mer systemrettet? Kan du fortelle kort om dette endringsarbeidet?

Hvilke utfordringer møtte dere på veien, og hvordan har det endret barnehagens innhold og organisering etter at endringsarbeidet kom i gang?

Hvordan blir deres videre arbeid?

Er det noe ekstra du vil tilføye?

Tusen takk for at du tok deg tid til dette intervjuet.

Vedlegg 4 Intervjuguide til PPT

Kan du fortelle litt om deg selv, hvilken utdanning har du, hva har du jobbet med, og hva er din nåværende stilling?

Tema: Spesialpedagogikk

Kan du beskrive hvordan PPT ansatte jobber med barn med særskilt behov i barnehagen?

Hvilken rolle har PPT i forhold til spesialpedagogisk arbeid med barn med særskilt behov?

Hvilken oppfølging får barna av PPT?

Hvordan organiseres dette arbeidet?

Hvilke ressurser har PPT til rådighet til å gjennomføre slik arbeid?

Hvem samarbeider PPT med i slik arbeid?

Hvordan fungerer dette samarbeidet?

Hva er PPT sitt ansvar og hva er de ansatte på barnehagen sitt ansvar i forhold til barn med særskilt behov?

Tema: Tidlig innsats

Hvordan kan PPT bidra i forhold til tidlig innsats ovenfor barn med særskilte behov i barnehagen?

Hvilke tiltak har dere på forebyggende arbeid i barnehagen, knyttet til barn med særskilte behov?

Tema: Samarbeid

Oppsummer: Hva består samarbeidet med barnehagene av?

Hvordan er samarbeidet med barnehagene?

Tema: Systemperspektiv

Hva legger du i begrepet systemarbeid?

Hva går det ut på?

Hvordan utvikler PPT den faglige kompetansen på systemrettet arbeid?

Har PPT samarbeidspartnere på systemnivå, i så fall hvem?

Kan du forklare hva samarbeidet om systemarbeid mellom PPT og barnehagen består av?

Fører dere en likens prosedyre på alle barnehagen, i arbeidet med systemarbeid?

Hvem deltar i samarbeidet fra PPT og barnehagen sin side?

Kartlegges barnehagen før dere setter i gang med veiledning på systemrettet arbeid, og hvordan?

Hvilke mål har dere for det systemarbeidet som foregår i barnehagen?

Hva gjør dere i etterkant av veiledning eller et møte med barnehagen, og hva skal barnehagen gjøre?

Hvilke råd får barnehagen i forhold til oppfølging av veiledning fra PPT?

Hvilke tiltak har dere på barn med nedsatt funksjonsevne, som kan kategoriseres som systemrettede?

Hvordan mener du at systemarbeid kan være forebyggende i forhold til barn med særskilt behov?

Hvordan mener du at systemarbeidet bidrar til økt inkludering i barnehagen?

Tema: Utviklingsarbeid

Deltar PPT i utviklingsarbeid i barnehagen, i forkant av arbeidet med systemarbeid?

Hvordan bidrar PPT i utviklingsarbeidet i barnehagen? Har du eksempler og erfaringer fra slik utviklingsarbeid, som har vært gjort i en barnehage?

Hvordan blir den videre utviklingen til PPT, tror du?

Oppsummer. Er det noe ekstra du vil tilføye?

Takk for at du tok deg tid til dette intervjuet.

Vedlegg 5 Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.10.2015

Vår ref: 44666 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44666	<i>Systemrettet arbeid i barnehage, i tilknytning til den spesialpedagogiske ressursen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Stine Storengen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

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

Awdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 50 19 07. kjyre.svara@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stine Storengen stine.storengen@meldal.kommune.no



Det fremgår av meldeskjema at det ikke skal innhentes personopplysninger på annen måte enn via bilde/videoopptak. Dette fremgår ikke av informasjonsskrivet til utvalget. I informasjonsskrivet fremgår det kun at det vil bli benyttet lydopptaker under intervjuene. Vi ber om at dette korrigeres dersom det ikke medfører riktighet. Videre bør informasjonsskrivet innledes med at det er en forespørsel om deltakelse, ikke som en takk for at de stiller til intervju. Utvalget kan ikke ta stilling til deltakelse/samtykke før de har mottatt all nødvendig informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Det fremgår videre av informasjonsskrivet at Ingvild Åmot ved Dronning Mauds Minne Høgskole er studentens veileder. Student kan gjerne ha biveileder ved en annen institusjon enn NTNU, men det må fremgå av informasjonen til utvalget at Hans Petter Ulleberg ved NTNU er hovedveileder og daglig ansvarlig for prosjektet. Hans kontaktinformasjon må også fremgå. Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Ombudet legger til grunn jf. intervjuguidene at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (barn i barnehagen eller brukere av PP-Tjenesten) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

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

Forventet prosjektslutt er 01.11.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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