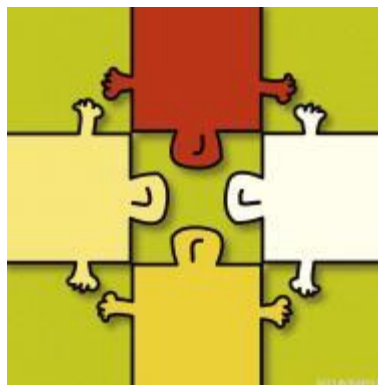


En kvalitativ studie av samarbeidet mellom PPT og  
barnehagene i to kommuner, med fokus på systemrettet  
arbeid som forebyggende tiltak.



Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Trondheim, 2015

Pedagogisk institutt, NTNU

Av: Heidi Gården

## **Forord**

Mange fortjener en stor takk nå. Takk til mine to forskningsdeltakere som villig stilte opp på intervju og delte av sine tanker, erfaringer og kunnskap med meg. Takk til søsteren min, Berit, for korrekturlesing og oppmuntring. Takk til den fantastiske veilederen min, Bodil Mørland, for å ha delt av sin enestående kunnskap, støttet og veiledet meg på veien mot et ferdig resultat jeg kan være stolt av. Takk til medstudentene Marit og Marie for felles jamring, skravling og oppmuntring. Takk til samboer Øyvind som alltid er her for meg, og alltid tror på meg, gutten vår William og den lille i magen for tålmodighet og forståelse. Takk til mine foreldre for å alltid stille opp for meg og mine, deres positivitet og motiverende ord på veien.

Fannrem, juli 2015

*Heidi Gården*

## **Innhold**

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 Tidligere forskning</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygging</b> .....	<b>8</b>
<b>2.0 Faglig forankring</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1 Samarbeid</b> .....	<b>11</b>
2.1.1 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.....	11
2.1.2 Anerkjennelse.....	12
2.1.3 Etikk.....	13
2.1.4 Kommunikasjon og språk.....	14
<b>2.2 Systemrettet arbeid</b> .....	<b>15</b>
2.2.1 Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv.....	15
2.2.2 Allmennpedagogisk miljø.....	17
2.2.3 Tidlig innsats og tidlig intervensjon.....	18
2.2.4 Forebygging.....	18
<b>2.3 Kompetanse</b> .....	<b>19</b>
2.3.1 Relasjonskompetanse.....	20
<b>3.0 Metodisk tilnærming</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Fenomenologisk tilnærming</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Datainnsamlingsstrategi</b> .....	<b>24</b>
3.2.1 Kvalitativ metode.....	24
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	25
<b>3.3 Valg av informanter</b> .....	<b>25</b>
3.3.1 Etablering av kontakt.....	26
<b>3.4 Gjennomføring av intervju</b> .....	<b>28</b>
<b>3.5 Kvalitet i studien</b> .....	<b>29</b>
3.5.1 Informert samtykke, konfidensialitet og etiske prinsipper.....	30
<b>3.6 Bearbeiding av data: transkribering, kategorisering og analyse</b> .....	<b>31</b>
3.6.1 Transkribering.....	31
3.6.2 Analyseprosessen og kategorisering.....	32
<b>4.0 Presentasjon og drøfting av data</b> .....	<b>35</b>

<b>4.1 Tverrfaglig samarbeid.....</b>	<b>35</b>
4.1.1 Opplevelsen av det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet.....	35
4.1.2 Anerkjennelse, etikk og relasjoner i samarbeidet.....	38
4.1.3 Betydningen av språk og kommunikasjon i samarbeidet.....	40
<b>4.2 Systemrettet arbeid.....</b>	<b>41</b>
4.2.1 Systemrettet arbeid.....	41
4.2.2 Tidlig innsats/tidlig intervensjon og forebygging.....	43
4.2.3 Betydningen av det allmennpedagogiske miljøet sett i sammenheng med komplementaritetsteorien.....	44
<b>4.3 Kompetanse.....</b>	<b>45</b>
4.3.1 Opplevelsen og betydningen av kompetanse.....	45
<b>5.0 Avslutning.....</b>	<b>49</b>
5.1 Oppsummering.....	49
5.2 Avslutning.....	51
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>55</b>
<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>63</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

Jeg skriver denne oppgaven fordi jeg ønsker å studere systemperspektivet i barnehagen, og samarbeidet mellom barnehagen og pedagogisk psykologisk tjeneste (heretter forkortet til PPT). Som spesialpedagog erfarer jeg en overvekt av individrettet fokus og arbeid, og har siden første dag undret meg over hvorfor det er slik. Når pedagogisk psykologisk tjenestes rådgivere (heretter forkortet til PP- rådgivere) har vært i barnehagen vår har fokuset vært på enkeltbarn og tiltak knyttet til barnets utfordringer, altså et rent individuelt perspektiv. Men jeg tenker at en PP - rådgiver kan bidra på flere områder, blant annet bidra til endringer i barnehageorganisasjonen gjennom veiledning om for eksempel rutiner, tilføre kompetanse, utvikle organisasjonen og se barnehagen som en helhetlig organisasjon. På denne måten vil man kunne hjelpe enkeltbarnet ved å gjøre endringer i barnets miljø i stedet for endringer knyttet direkte til enkeltbarnet. I vår kommune har en representant fra PPT seks faste dager de er ute i barnehagen for veiledning, observasjon og eventuelt testing av enkeltbarn. Dette er seks innholdsrike og lærerike dager for oss i barnehagen som vi drar nytte av. I denne studien har jeg lyst til å undersøke hvordan PPT opplever dette samarbeidet, hva er viktig, hvilke forventninger finnes, hvilke egenskaper er viktig i et samarbeid, og ikke minst hvilken betydning samarbeidet har for barna. I tillegg har jeg i denne studien lyst til å se på systemarbeid som et eventuelt forebyggende tiltak med tanke på henvisning til PPT og enkeltvedtak hos førskolebarn.

Opplæringsloven § 5-6 andre ledd stiller krav om at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov. Ifølge opplæringsloven (1998, §5-6) har PPT to oppgaver: sakkyndighetsarbeid og systemrettet arbeid. Lovkravet trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000 og førte til at PP tjenestens sterke individfokus ble supplert med et mer systemisk fokus (Bargel og Samuelsen 2007). Regjeringen iverksatte rundt samme tid et kompetansehevingsprogram kalt Samtak. I denne sammenheng fikk kommunene og fylkeskommunene tilført stillinger til styrking av PPT for å ivareta det systemrettede arbeidet. Statens utdanningskontor i Sør Trøndelag iverksatte i 2002-2004 et prosjekt der man hadde fokus på en systemrettet tilnærming knyttet til et utviklingsområdet eller en vanske. Fylkesmannen i Sør-Trøndelag iverksatte videre i 2003-2005 Trøndelagsprosjektet som også hadde en systemrettet tilnærming knyttet til en sammensatt case. Alle de overnevnte

prosjektene var med å bidro til etablering og forankring av systemperspektivet i grunnopplæringen. Man ser ut i fra dette at systemperspektivet har fått et økt fokus i skolesammenheng og at de PP- ansatte har, eller skal inneha, god kompetanse på systemrettet arbeid. I opplæringsloven foreligger ikke de samme føringene for skolen og barnehagen. For barnehagebarn foreligger det en rett til spesialpedagogisk hjelp og et tilbud om foreldrerådgivning. Med tanke på PP- rådgivernes ulike mandat i barnehagen og skolen samt fokuset på kompetanseheving innenfor systemisk tenkning, vil jeg se nærmere på hvordan det systemiske arbeidet i skolen påvirker deres arbeid i barnehagen. Jeg ønsker å utvikle forståelse, kunnskap og økt refleksjon rundt systemarbeid i barnehagen. Jeg vil finne ut om det foreligger en bevissthet rundt systemarbeid, og hvordan PPT opplever systemperspektivet ut i barnehagene på bakgrunn av deres samarbeid.

Jeg tenker at en mer systematisk tenkning, en styrkning av det allmennpedagogiske miljøet, mer fokus på tidlig innsats og forebygging samt økt fokus på kompetanseheving blant personalet vil virke positivt på ikke bare enkeltvedtakene og den spesialpedagogiske hjelpen, men også at barnehagen er bedre rustet til å jobbe selvstendig og forebyggende i større grad. Det er her mitt forskningsfokus ligger og detter en hypotese jeg ønsker å undersøke nærmere. Med bakgrunn i dette har jeg utformet følgende problemstilling; *Hvordan kan mer vekt på systemperspektiv i samarbeidet mellom PPT og barnehager bidra til økt forebygging av henvisninger og enkeltvedtak?*

Mitt forskningsfokus kan ses i sammenheng med Kvellos utsagn; «Skal barnehagen i større grad jobbe forebyggende, og med effektiv innsats i en tidlig fase av en vanske hos barna, må den rustes opp med hensyn til personaltetthet og personalets kompetanse. Man må da supplere allmennpedagogikken med kunnskap om barn i risiko og barn med et bredt spekter av vansker» ( Kvello 2010:25).

Stortinget har understreket tidlig innsats som en sentral strategi. Dette vil kunne innebære økt behov for spesialpedagogisk kompetanse for de yngre barna, og dermed større behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehager siden de fleste barna i dag går i barnehage. Dette er i tråd med mine tanker om fokus på kompetanseheving blant personalet i barnehagen. De ansatte i barnehagene opplever samlet sett størst behov for kompetanseheving i temaet *barn med spesielle behov*. Nesten 60 prosent av ansatte i barnehagene oppgir at de har stort eller svært stort behov for å heve kompetansen sin innen dette temaet. Generalisert til populasjonen av ansatte i norske barnehager utgjør dette cirka 47.000

personer (Gotvassli, Haugset, Johansen, Sivertsen & Nossun 2012). Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* varsler flere tiltak som vil kunne påvirke det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene. Meldingen understreker at framtidens barnehager må arbeide systematisk med oppfølging av barn, og at barn som har behov for særlig støtte oppdages og får god og tidlig hjelp. Man kan se at temaet jeg har valgt å forske på er høyst aktuelt og at en mer systemisk arbeidsmåte er på tur inn i barnehagene.

## **1.2 Tidligere forskning**

«*Barn med særlig behov*» er en delrapport av et større prosjekt som heter *Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. Prosjektet startet i januar 2015 og den endelige sluttrapporten forventes å være ferdig i desember 2015. Den endelige sluttrapporten ville vært interessant for min egen forskning, da den ser på flere aspekter som kan knyttes til mitt tema, deriblant selve innholdet i barnehagen til barn med nedsatt funksjonsevne og særlige behov. Delrapporten skrevet av Rune B. Reiling og Christian Wendelborg (2015) fokuserer på utvikling av tilskudd og ressursbruk knyttet til barn med nedsatt funksjonsevne, samt organisering av tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne og særlige behov i barnehage, og saksbehandlingstid i PPT og kommune. Ikke mange av funnene i denne rapporten er relevante i henhold til mitt tema, men flere av utsagnene fra både barnehage og PPT i forhold til styrkning og hva som gjøres i påvente av saksbehandling, er særs interessante og relevante. Man kan se en mer systemisk tenkning gjennom rapporten, i form av at barnehagene velger å tenke mer spesialpedagogiske metoder i hverdagen, tiltak som favner alle barna der man gjør endringer i strukturen og organisasjonen i påvente av saksbehandling og sakkyndig vurdering på enkeltbarn. Svarene i rapporten gir inntrykk av at det jobbes godt med barn som er under sakkyndig vurdering. Det er her sett på økonomi, bemanning, saksbehandlingstid ol. som jeg velger å ikke gå nærmere inn på.

I løpet av det siste tiåret har det vært flere forskningsprosjekter og evalueringer som enten direkte eller indirekte har forsøkt å kaste lys over PPT og tjenestens arbeid. PP tjenestens forhold til barnehage og skole har ofte blitt behandlet under ett i tidligere forskning, eller så har forskningen utelukkende vært rettet mot skolen. «Det er derfor en manglende dokumentasjon på hvordan PPT samarbeider med barnehagen, og det gjelder både individrettet og systemrettet arbeid» (Hopperstad, Hellem & Kjørholt:2005;Sjøvik 2007;Wendelborg 2006 i Tveit, Kovac og Cameron 2012). En rapport som belyser systemisk

arbeid i barnehagen er «Ja takk, begge deler» - *PPTs individ- og systemrettet arbeid i barnehagen* (Tveit, Kovac og Cameron 2012). Denne rapporten er en kvantitativ rapport som belyser hvordan forholdene ligger til rette for at PPT kan arbeide systemisk i barnehagen. Spørreskjema ble sendt til ansatte og ledere ved PPT kontor i Norge med ansvar for barnehagealder. Resultatene viser at flertallet av ansatte har både barnehage og skole som ansvarsområde og at halvparten ikke har regelmessig kontakt med barnehager. Støtte med utgangspunkt i enkeltbarn utgjør en stor andel av tjenestens totale arbeidstid, og tjenesten ønsker å opprettholde andelen individrettede arbeid og samtidig øke systemrettet innsats. Deres konklusjon av forskningen er at forholdene ikke synes å ligge til rette for systemarbeid. En undersøkelse som er gjort av universitetet i Agder; *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*, er en liten del av et større forskningsprosjekt som ser på PP tjenestens arbeid med barnehagen. Noen relevante resultater som forskningen deres ga var følgende. I 2009 fikk omtrent 1,5-2% av alle barn i alderen 0-6 år spesialpedagogisk hjelp i henhold til Opplæringslova (§ 5-7). Funnene viser imidlertid at PPT har et betydelig større antall individuelle saker enn det antall barn som får spesialundervisning innenfor denne aldergruppen. Noe som bekrefter mine tanker om en overvekt av individrelaterte saker i barnehagen. Det fins et klart ønske om mer systemarbeid i forhold til barnehagen. Samtidig gis det også klart uttrykk for at dette ikke må gå utover fokuset på enkeltbarn. Ansatte i barnehagen og barnehagen som institusjon er ikke nevneverdige årsaker til mangel på systemarbeid. Det er derimot "alt for stort fokus på enkeltsaker" og i noen grad kommer også uklar organisering og selve mandatet i forhold til individ og systemarbeid fram som mulig årsak. «*Hva ser opplæringsloven om systemrettet arbeid? – et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen*» skrevet av Helen Bargel og Ann S. Samuelsson (2007). Denne artikkelen beskriver arbeidet som er gjort for å styrke systemperspektivet innenfor grunnopplæringen i Sør-Trøndelag. Artikkelen har satt søkelyset på systemrettet arbeid som redskap i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet som foregår i skolene. Forskningen viser arbeidet som er gjort rettet mot skolene, men har mange gode poeng som kan tas med inn i barnehagene og vil være relevant for min egen studie.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I første kapittel skriver jeg om bakgrunnen for valg av tema og oppgavens problemstilling. Kapittel 2 inneholder statlige føringer og teoretisk forankring. I kapittel 3 presenteres den metodiske tilnærmingen, kvalitativ forskningsmetode.



Her gjør jeg rede for valg jeg har tatt i forhold til planlegging, gjennomføring av intervju, bearbeiding og analyse av data, kvalitet i studien og en kort presentasjon av mine forskningsdeltakere. I kapittel 4 presenteres funn med tilhørende drøfting som er delt inn etter kategorier som jeg kom frem til gjennom analysen. Disse tre kategoriene er som følger; *samarbeid, systemrettet arbeid og kompetanse*. Hver hovedkategori inneholder underkategorier som belyser temaene ytterligere. I kapittel 5 vil jeg samle trådene og presentere en oppsummering, før jeg samler trådene i en avslutning i henhold til problemstillingen min.



## 2.0 Faglig forankring

Det blir i dette kapittelet presentert teorier og statlige føringer om samarbeid, systemrettet arbeid og kompetanse. Under kapitlet om samarbeid skriver jeg om tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, anerkjennelse, kommunikasjon/språk og etikk. Under kapitlet om systemrettet arbeid skriver jeg om Bronfenbrenners økologiske perspektiv, det allmennpedagogiske miljø, tidlig innsats og forebygging. Under kapitlet om kompetanse skriver jeg om begrepet kompetanse og relasjonskompetanse.

### 2.1 Samarbeid

#### 2.1.1 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Begrepet tverrfaglig benyttes ofte om et samarbeid der fagpersoner med ulike fagbakgrunn er involvert. Tverrfaglig samarbeid innebærer at flere profesjoner samarbeider, for eksempel spesialpedagoger og psykologer. Tverrfaglig samarbeid kan altså bety at flere personer med ulike fagbakgrunn og –kompetanse jobber sammen i samme organisasjon (Kinge 2012). I tverretatlig samarbeid skjer samarbeid på tvers av etater, og dette kan innebære samarbeid med samme eller ulike profesjonsbakgrunn, for eksempel spesialpedagoger i barnehage og spesialpedagoger i PPT. Groven (2013) påpeker at hensikten med tverrfaglig samarbeid og tverretatlig samarbeid er å sikre kvaliteten ved å utnytte samlet kompetanse maksimalt og å utvikle felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag og stimulere til faglig utvikling for alle. Altså er tverrfaglig samarbeid en interaksjon mellom representanter fra ulike fag med dobbelt formål. Den sammensatte kompetansen forutsettes å bidra til bedre og mer helhetlige tiltak. Det er nødvendig at de ulike faggruppene har kunnskap om hverandres ressurser, slik at disse kan utnyttes på best mulig måte (Kinge 2012). Det handler om å binde sammen de ulike faggruppens kompetanse. Som Lauvås og Lauvås (2004:53) påpeker at flere elementer, i dette tilfellet fagpersoners arbeid, sammenføres til en helhet og blir til en gjennomført form for organisering av arbeidet. Dette forutsetter at man er gode fagfolk som kan samarbeide med andre mennesker på en måte som bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og som fremmer selvstendighet og medvirkning (Røkenes og Hanssen 2012). Som beskrevet over handler tverrfaglig samarbeid om samarbeid mellom ulike instanser der målet er å sammenbinde kunnskap og kompetanse til det beste for, i denne studiens tilfelle, barnet. Bergljot Baklien har gjennomført en kvalitativ studie for SIRUS (Statens institutt for rusmiddelforskning), som ser på samarbeidet mellom barneverntjenesten og skole/barnehage. Hun skriver i sin artikkel; *Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid (2009)*, om ulike hindringer man kan møte i samarbeidet. Hun skriver blant annet

at fysisk avstand vil være en hindring. Med det mener hun at om ansatte i ulike instanser ikke har verken ansikt eller navn på hverandre, så vil det føre til at terskelen for å ta kontakt er høy og vil i mange tilfeller unngås. Tidligere erfaringer vil også være med på å farge oppfatningen av samarbeidet. Har man en negativ forforståelse basert på tidligere opplevelser kan det oppstå mistillit, og et samarbeid vil være vanskelig. I Bakliens (2009) studie legges det mye vekt på begrepet tillit, hvor raskt den kan brytes ned, og hvor lang tid det tar å bygge den opp. Funn i Bakliens studie viser at tillit er et resultat av sosiale handlinger og av erfaring. Elementer som kunne være med å redusere mistilliten var at barnevernet skulle ha faste besøksdager i barnehagen for å skape relasjoner slik at det skulle bli lettere å ta kontakt. Kunnskap om hverandre er en forutsetning for samarbeid, og som Baklien konkluderer med i sin studie, forutsetter en felles forståelse at aktørene er synlige og tilgjengelige for hverandre.

### 2.1.2 Anerkjennelse

Jeg velger å starte kapitlet med den norske psykologen Anne Lise Løvlie Schibbys perspektiver på anerkjennelse da blant annet Berit Bae og Røkenes & Hanssen ofte henviser og bruker Løvlie Schibbye, som utgangspunkt for egen og videre forskning omkring begrepet. Løvlie Schibbye (2002) har hatt en svært sentral rolle i norsk forskning omkring anerkjennelse og har utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse. Anerkjennelse er et sentralt begrep i dialektisk relasjonsteori. Det betegner en likeverdig relasjon der man etterstreber å forstå den andres perspektiv.

Hun legger videre vekt på de anerkjennende relasjonene mellom mennesker som en kilde til utvikling og vekst. Gjennom relasjoner til andre kan vi virkeliggjøre anerkjennelse, og det er en betegnelse på en relasjon preget av likeverd. Anerkjennelse blir også gitt gjennom metaspråk, måten en person lytter, nikker og bekrefter den andre gjennom kommunikasjon. Med andre ord så informerer aktiviteten i ansiktet om følelser og holdninger som ikke er tilgjengelige i menneskets bevissthet. «Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er» (Schibbye 2009:259). Noe som viser at hun ser på begrepet som en måte å være sammen med andre på, og ikke som en egenskap. Betydningen av begrepet anerkjennelse går dermed mer i retning av å akseptere, respektere eller godta. En viktig side ved fenomenet anerkjennelse er at det er en samværsmåte, og se den andre som et medmenneske.

Røkenes og Hanssen (2002) hevder at en anerkjennende holdning kjennetegnes av blant annet at man har respekt for den andres egenart, altså at man tolererer forskjeller. At man stadfester og bekrefter den andres opplevelser, og at du innehar evne til å både være nær og ha distanse

til andre. Å bekrefte den andres opplevelse er noe Bae (1992;1997) også tillegger vekt, hun mener at anerkjennelse innebærer at man lar den andre få være ekspert på sin egen opplevelse. Å ha en anerkjennende holdning betyr at man klarer å se mennesket med rettigheter, integritet og identitet, med egne opplevelser og erfaringer. Som profesjonsutøvere har vi respekt for den versjonen av historien som blir fortalt, og er i stand til å inkludere den i vår faglige forståelse. En anerkjennende relasjon er viktig uansett hvem man henvender seg til (Løvlie Schibbye 2002; Bae og Waalstad 1992).

### **2.1.3 Etikk**

Jeg finner det relevant å ha med både nærhetsetikk og profesjonsetikk i denne oppgaven for å belyse det etiske ansvaret man har i møte med andre mennesker. Nærhetsetikken er kort forklart den etikken som angår forholdet mellom mennesker i møte ansikt til ansikt, mens profesjonsetikken omhandler det etiske ansvaret man har som kollega. Utdanningsforbundets profesjonsetiske plattform inneholder flere viktige etiske elementer som omhandler arbeidsplassen. Her legges det blant annet vekt på at man har et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud, samt å fremme og utvikle den enkeltes profesjonalitet. De påpeker viktigheten av samarbeid for å videreutvikle kunnskaper og ferdigheter i fellesskap. Å være en del av en samhandlingskultur der alle synspunkter lyttes til og tas på alvor, samt respekterer andres kompetanse (Utdanningsforbundet).

Kjernen i nærhetsetikken er relasjonen til den andre, ikke i forhold til rett og rettigheter, velgjørenhet eller lykke for andre, men i et svar i forhold til en appell (Reindal 2008). Det som stiller mennesket overfor den etiske fordringen, kaller Knud E. Løgstrup (1991) de suverene livsytringer. Han hevder at menneskelig tilværelse er et forhold av interdependens, altså at våre liv er uløselig knyttet til hverandre i gjensidig avhengighet. Tillit er gitt i den menneskelige eksistens, og er fundament for vårt møte med den andre. Tillit, barmhjertighet, talens åpenhet, medfølelse og oppriktighet er fenomener ved tilværelsen, de såkalte «suverene livsytringer». Når Løgstrup sier at de suverene livsytringer er gitt, innebærer det for eksempel at tillit ikke er noe som man produserer, men en forutsetning for all menneskelig sammenkomst. Altså foreligger det en grunnleggende tillit i møte med den andre, når en relasjon oppstår mellom to mennesker. Det hører vårt menneskeliv til at vi normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre. På forhånd tror vi på hverandres ord, på forhånd har vi tillit til hverandre understreker Løgstrup (1991) i boken « Den etiske fordring». Tillit i elementær forstand hører enhver samtale til.

Tillit er bærebjelken i alle gode relasjoner (Spurkeland 2005; Skau 2011). Den gir grunnlag for forutsigbarhet og for en grunnleggende tro på at motparten har gode hensikter med sine handlinger. Tillit er en følelse som utvikles over tid og gjennom ulike erfaringer i relasjon med andre. Tillit er alltid i bevegelse, derfor trenger den stadig bekreftelse og næring. Dette betyr at tillit trenger kontinuerlig pleie. Ifølge Spurkeland kan tillit ikke være annet enn et enkelt menneskes opplevelse, og det er derfor ikke alltid et gjensidig forhold. Slik sett kan en si at tilliten i en relasjon ikke er god før begge parter opplever omtrent det samme.

#### **2.1.4 Kommunikasjon og språk**

Som profesjonsutøvere bruker vi fagspråk, et yrkesspråk. Yrkesspråk består av noe mer enn å være fortrolig med et visst antall faguttrykk eller fagterminologi. Formålet med å anvende fagspråk er å lette kommunikasjonen mellom personer innenfor samme fagfelt. Samtidig er det slik at fagspråk anvendt overfor mennesker som ikke er innenfor faget, kan innebære at språkbruk i for eksempel rapporter og utredninger, kan framtre som uforståelig eller det kan oppstå misforståelser. Slik sett er språkanvendning også et etisk anliggende ifølge Berit Groven (2013). Nancy Moss, undervisningssjef i RBUP, skrev noen interessante tanker rundt fagspråket i sitt innlegg for språkrådet i 2013 (Moss 2013). Hun sier at fagspråket avgrenser kunnskapsområder og skaper eksperter. Man møter hverandre innenfor ulike tradisjoner og begrepsmodeller. Det gir oss glede å møte andre som deler de samme ordene som oss. Da kan man snakke på høyt presisjonsnivå, dele nye tanker, se nye vinklinger, og utbrodere videre og skape nye ord sammen. Da er det lett å snakke sammen sier Moss. Det gir trygghet og samhörighet å dele kunnskap, og å kjenne igjen egne erfaringer og synspunkter i andres beretninger. Møter man hverandre på tvers av tradisjoner eller fagområder kan det lett oppstå misforståelser. Ordene vi bruker kan være de samme, men ha ulik betydning. Elle de kan være nye og ukjente. Da kan det være krevende å få til en spennende og gjensidig dialog. Vi kan bli skråsikre på at vi vet best. Vi kan bli usikre, og kjenne på utilstrekkelighet. Da stopper dialogen. Som en avslutning på sitt innlegg understreker Moss sine meninger om at man må delta og utforske i hverandres verdener der vi observerer, finner felles ord for det vi ser, deler utfordringer og skaper nye løsninger sammen.

## 2.2 Systemrettet arbeid

Det systemteoretiske perspektivet utvider fokus fra individ til barn i kontekst. Målsettingen er ofte å endre barnets sosiale omgivelser ved at viktige personer på ulike arenaer gjør en samtidig innsats rundt barnet. Et slikt samarbeid vil være med på å sikre at barnet får et helhetlig og kontinuerlig tilbud, som igjen vil være avgjørende for barnets videre fungering og mestring. Systemperspektivet kan brukes i problemløsende arbeid, men også i forebyggende arbeid som et forsøk på å redusere faren for at barn skal utvikle problemer (Klefbeck og Ogden 2003; Nordahl m. fl. 2005). Aktuelle samarbeidspartnere i det systemrettede arbeidet kan være skole, foreldre, helsestasjonen, barne og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT).

Systemperspektivet ble innført i grunnskoleopplæringen formelt som lovkrav i opplæringsloven, som trådte i kraft skoleåret 1999/2000. Opplæringsloven § 5-6 andre ledd stiller krav om at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov. Ifølge opplæringsloven (1998, §5-6) har PPT to oppgaver:

sakkyndighetsarbeid og systemrettet arbeid. Føringer for PPTs sakkyndighetsarbeid er forankret i opplæringsloven §5-3. Omfattende arbeid med sakkyndighetsarbeid i PPT kan gå på bekostning av systemrettet arbeid i barnehager, skoler og deltakelse i tverrfaglig og tverretattlig arbeid uttaler Groven (2013). I tilknytning til lovkravet om systemrettet arbeid, iverksatte regjeringen samtidig et kompetansehevingsprogram, kalt Samtak. Programmet ble gjennomført i perioden 2000 – 2002 på bakgrunn av St.meld. nr. 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov*. Kommunene og fylkeskommunene fikk i denne sammenhengen tilført stillinger til styrking av PPT for å ivareta det systemrettede arbeidet noe som kan forklare det økende fokuset på systemrettet arbeid også i barnehagen.

### 2.2.1 Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv

Urie Bronfenbrenner er en av de mest innflytelsesrike utviklingspsykologene, og er kjent for sin kritikk av den utviklingspsykologiske utviklingen ved at den tok utgangspunkt i situasjoner som var kortvarige, ukjente og uvanlige for barna som deltok. Dette utløste atypisk atferd noe som Bronfenbrenner mente hadde liten overføringsverdi til andre settinger. Det

økologiske perspektivet understreker helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling. Klefbeck og Ogden (2003) forklarer dette som et systemteoretisk balanseperspektiv på individet i kontekst. Perspektivet har blitt anvendt på barns utvikling for å forstå hvordan miljøet påvirker atferd, og for å planlegge helhetlige og integrerte tiltak og tjenester. Perspektivet plasserer individet som deltaker i flere ulike økosystemer, og sprenger på denne måten individualpsykologiens rammer. Bronfenbrenner (1979) definerer utviklingsøkologi som; *en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og det foranderlige miljøet som omgir det*. Utviklingsprosessen påvirkes av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike miljøsettinger, men også av den større sosiale sammenhengen som disse «settingene» inngår i. Til tross for at Bronfenbrenners teori ble utformet allerede i 1979, fremstår den som en sentral teori også i dag, med sin vektlegging av samspillet mellom de ulike systemene rundt barnet.

Bronfenbrenner beskriver miljøet som et sett av konsentriske sirkler, hvor han deler inn miljøet etter grader av nærhet til barna og på ulike abstraksjonsnivåer. Han beskriver også hvordan det mer omfattende miljøet henger sammen, og hvordan de ulike delene gjennom gjensidig påvirkning former barns oppvekstmiljø. I denne sammenheng snakker Bronfenbrenner om gjensidighetsprinsippet ved at mennesket utvikler seg i kraft av en interaksjon og gjensidighet med sitt miljø (Bronfenbrenner 1979; Klefbeck og Ogden 2003). Resultatet blir et femdelt klassifikasjonssystem, hvor han skiller mellom individet i sentrum, mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Individnivået er de evner og egenskaper individet har i seg, for eksempel at han/hun har lærevansker, er tospråklig eller har utagerende atferd. Mikrosystemet er situasjoner barnet ferdes i til daglig, som for eksempel skole, barnehage og hjemmet. Mesosystemet er båndet eller samspillet mellom de ulike mikrosystemene, som for eksempel samspillet mellom skole og hjem, altså barns sosiale nettverk. Eksosystemet er det miljøet og de situasjoner som indirekte påvirker barnet. Dette kan være foreldrenes arbeidsplass eller studiested, altså barns ytre system. Makrosystemet består av samfunn, kultur og politikk, altså en bærer av kultur og verdisystemer. Organisering av samfunnet vil påvirke barnets utvikling og familien til barnet (Klefbeck og Ogden 2003).

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ innfallsvinkel til problemstillingen ved å intervju to ansatte i PP tjenesten. Formålet med intervjuene var å få frem informantenes egne opplevelser og erfaringer med systemrettede arbeidet i barnehagen. På bakgrunn av dette finner jeg det relevant å se nærmere på det Bronfenbrenner (1979) omtaler som *mesosystemet* og dets elementer. Som sagt er mesosystemet samspillet,



samarbeidet mellom barns sosiale nettverk, eller som Bronfenbrenner sier; relasjonen mellom de ulike mikrosystemene som barnet er en del av i hverdagen, altså et system av mikrosystemer.

Bronfenbrenner definerer mesosystemet slik:

*A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighbourhood peer group; for an adult, among family, work and social life) (Bronfenbrenner 1979:25).*

I henhold til min oppgave vil de barnehageansatte og PPT rådgiverne være eksempler på to av mikrosystemene som barna er en del av som jeg vil forklare slik; de barnehageansatte danner et mikrosystem som barna er en del av daglig, mens de PPT ansatte danner et nytt mikrosystem når de kommer inn i barnehagen og omgir seg med det eller de barna det gjelder. Dersom samspillet mellom de ulike mikrosystemene er godt, vil det ha positiv innvirkning på det aktuelle barnet eller barnegruppa. Eksempel på andre mikrosystemer vil være foreldre/familie, BUP og nabolag.

### **2.2.2 Allmennpedagogisk miljø**

Skillet mellom spesialpedagogisk hjelp og allmennpedagogisk hjelp må forstås i lys av om tiltaket er rettet mot hele gruppen av barn, eller om tiltaket er rettet kun mot barnet som har et særlig behov. Et allmennpedagogisk tiltak vil være rettet mot alle barn i barnehagen, men det kan også ha fokus på enkeltbarn. Det er individrelateringen og målet med tiltaket som er det relevante. Her kan man trekke inn komplementaritetsteorien som en måte og forklare sammenhengen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogisk på. Peder Haug (2006) forklarer det slik når det gjelder tilpasset opplæring i skolen: *Tilpassa opplæring kan knytast til komplementaritetsteorien. Den tyder at de betre undervisninga av fellesskapen er, de mindre blir behova for spesielle og individuelle tiltak. De svakare kvaliteten av denne undervisninga er, de større blir behovet for spesielle og individuelle tiltak. Om ein lærar får lagt gode kvalitetar inn i undervisninga av elevane som fellesskap, vil det gje alle elevane eit godt utbytte, og vere med på å gjere trongen for særlege tiltak mindre.* For å forklare dette i barnehagesammenheng kan man si det slik at om man har et godt allmennpedagogisk tilbud som favner aller, jo mindre behov for spesialpedagogisk hjelp vil det være for enkeltbarnet.

### 2.2.3 Tidlig innsats og tidlig intervensjon

Tidlig innsats og forebyggende arbeid er viktig i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Barnehagen skal gjennom forebyggende arbeid gi barn tidlig hjelp og bidra til å avverge at barn utvikler omfattende problemer på viktige utviklingsområder. Definisjoner av tidlig innsats og tidlig intervensjon finner man flere steder, blant annet i Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)..og ingen stod igjen og i Veilederen for Spesialpedagogikk. I flere bøker er tidlig innsats definert av ulike forfattere som for eksempel Jorun Buli Holmberg (2008), Groven (2013) og Figenschou (2012). På bakgrunn av de ulike definisjonene beskriver jeg det slik; tidlig innsats og tidlig intervensjon representerer en overordnet intensjon eller strategi, som er relatert til å komme inn på et tidlig tidspunkt i et barns utvikling, før vanskene blir alvorlige. Tidlig innsats krever faglig trygghet, oversikt og tilgang på kunnskap og kompetanse, da det er snakk om konsentrert innsats når det mobiliseres beredskap for å yte ekstra støtte når behovet oppstår. Fokuset på tidlig innsats markerer prioritering av forebyggende handling og styrking av kjerneaktiviteten i barnehagen, og som det står skrevet i NOU2009:18:48 så har barnehagen i flere år blitt sett på som en viktig og sentral arena for tidlig innsats.

### 2.2.4 Forebygging

Forebygging handler om å iverksette tiltak med forventinger om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet, eller å motvirke en forverring av en tilstand (Befring 2008). Befring skriver om å forsterke de positive utviklingsbetingelsene som alltid vil finnes, eller å introdusere nye impulser, altså et allmennforebyggende perspektiv. I spesialpedagogikken vil barnehagen, hjemmet, skole og fritidssituasjon være et mål for en forebyggingsinnsats. Hovedsiktet her vil være å forsterke positive, utviklingsfremmende faktorer og samtidig redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor. I Stortingsmelding nr.18 (2010-2011) understrekes barnehagens sentrale rolle i forebyggende arbeid. Barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv å regne som et forebyggende tiltak. Å bistå barn kan deles inn i tre nivåer, *primær, sekundær og tertiær forebygging* (Caplan 1964; Kvello 2010). Gerald Caplan (1964) utvidet forebyggingsbegrepet i forhold til det som hadde vært vanlig i folkehelsearbeid, og spesifiserte det i forhold til tre stadier i sykdoms- eller problem-forløpet: *før* sykdommen eller problemet oppstår (primærforebygging), *når* sykdommen eller problemet har oppstått og er "aktivt" (sekundærforebygging), og *etter* at sykdommen eller problemet er behandlet (tertiærforebygging).

Kvello (2010) anvender andre begrep for å beskrive de tre stadiene i forebyggingen, velger å nevne de også da de begrepene ofte er vanlige innenfor pedagogikken, og inneholder begrepene som mine informanter bruker under intervjuene.

*Universelle tiltak, eller såkalt allmenn (primær) forebygging:* Er rettet mot store befolkningsgrupper (altså noe som angår alle), hvor målet er å forhindre at personene skal utvikle vansker. Det gjøres ved å hjelpe dem til å utvikle gode livsstilsvaner og gode mestringsstrategier. Kommunene har ansvaret for den universelle tiltaksinnsatsen hvor barnehagen sammen med skoler, helsestasjon og kultur og fritid er de store aktørene.

*Selekterte tiltak benevnes også som tidlig innsats eller som sekundærforebygging;* Her jobber man for å hindre at barn med forhøyet risiko utvikler bestemte vansker. Her har hjelpeapparatet et forebyggende ansvar.

*Indikerte tiltak, eller tertiærforebygging;* Er bistand til barn som har utviklet betydelige vansker. Målet er å fjerne – eller i betydelig grad å redusere – dem.

## **2.3 Kompetanse**

Starter kapitlet med et politisk utsagn av Kristin Halvorsen tatt fra *Kompetanse for framtidens barnehage - Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*:

*En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Et kompetent personale vil kunne se, anerkjenne og følge opp barna i deres utvikling. Å investere i de ansattes kompetanse er derfor å investere i barna.*

I NOU 2003 "I første rekke" innebærer kompetanse at man har et sett av kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og evne til å mestre en utfordring eller utføre en aktivitet eller oppgave. Kompetanse manifesterer seg i individets aktiviteter i konkrete situasjoner. Måten individet bruker kompetansen på, påvirkes av den situasjonen det er en del av, og de relasjoner individet har til andre (NOU, 2003:16). Ifølge Spetalen (2010) trekker denne definisjonen på generelt grunnlag inn et nytt element – nemlig at kompetanse er "den skarpe enden" av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Det skrives ikke hva disse kunnskapene, ferdighetene og holdningene innebærer, men det kan være naturlig å anta at kompetanse i denne forståelsen oppleves som kunnskap i handling. Spetalen (2010) presenterer flere definisjoner og forståelser av kompetanse i sin artikkel «*Kompetansebegrepet i profesjonsutdanningen*», og felles for alle disse forståelsene er at handling er et sentralt element i det å være kompetent. Kompetansen vises i handlingen. Det å gjøre, utføre og

mestre er sentrale ord i disse kompetanseforståelsene. Mestringen av arbeidsoppgaver, utfordringer eller komplekse situasjoner er målet for kompetansen og avgjørende for om en person oppfattes som kompetent eller ikke.

I daglig tale brukes kompetansebegrepet også om en persons evner eller formelle kvalifikasjoner for eksempel til å uttale seg eller treffe en beslutning. Kompetanse betyr videre at noen i kraft av sin stilling har rett eller myndighet til å gjøre noe, og at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om spørsmål skriver blant andre Skau (1998). I Stortingsmelding 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*, kan man lese regjeringens strategi for å øke kompetansen og kvaliteten ut i barnehagene. Her legges noen føringer som skal gi retning for barnehagenes arbeid med kompetanseutvikling framover. Strategien skal bidra til å rekruttere ansatte med relevant kompetanse og til å heve kompetansen til alle grupper ansatte som jobber i barnehagen. Et viktig mål er at flere ansatte skal ha et minimum av barnehagefaglig kompetanse. Strategien omfatter fire tematiske satsingsområder, herunder barn med særskilte behov. Dette temaområdet skal bidra til å øke de ansattes kompetanse på områder som handler om inkludering, samarbeid med andre instanser, mangfold og tidlig innsats. Arbeidet med dette temaområdet omfatter både spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tiltak.

Som et kritisk blikk på kompetanse blant de barnehageansatte henviser jeg til Holmberg (2012). Hun presenterer forskningsresultater fra Braaruud m.fl (2008) som viser at personalet i barnehagen mangler kunnskap når det gjelder kjennskap til risikofaktorer. Hun skriver videre at slik manglende kompetanse er en av grunnene til at personalet i barnehagen ikke oppdager vansker hos barna, og at nødvendige hjelpetiltak dermed blir satt i gang for sent. I en inkluderende barnehage må personalet kjenne til forskjellige former for forebyggende tiltak for at alle barns forskjellige behov skal kunne møtes og ivaretas. Personalet i barnehagen trenger derfor kunnskaper og bevissthet om og ferdigheter i hvordan de kan tilpasse aktiviteter og miljøet for å gi alle barn tilfredsstillende læringsutbytte av barnehage tilbudet og muligheter til utvikling (Holmberg 2012).

### **2.3.1 Relasjonskompetanse**

Spurkeland (2005) definerer relasjonskompetanse slik: *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.* Slik jeg forstår Spurkeland så er hun opptatt av hvordan dine personlige egenskaper er viktig for å opprettholde eller eventuelt å reparere en relasjon, mens Røkenes og Hanssen (2012) utdyper begrepet videre. Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og samhandle med de

menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. En relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten (Røkenes og Hanssen 2002:11). Røkenes og Hanssen sier i likhet med Spurkeland (2005) at det er dine egenskaper som er avgjørende for hvordan relasjonen utvikler seg, eller hva den gir deg og den andre parten. Videre legger de vekt på forståelse, det handler om å forstå og å samhandle på en god måte for å oppnå en god relasjon. De legger ikke bare vekt på egenskapene du bringer med deg inn i relasjonen, men en forståelse av relasjonens andre part. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) handler relasjonskompetanse blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og hva som skjer i samspillet med den andre. Som fagperson må du kunne gå inn i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg slik at det som skjer er til det beste for den andre. Dette forutsetter at du møter den andre som et subjekt, et selvstendig, handlende individ, og viser respekt for den andres integritet og rett til selvbestemmelse. En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) trenger fagfolk å inneha både relasjons – og handlingskompetanse. Forutsetningen for å få dette til, er at fagpersonene kjenner seg selv, og har evne til å forstå den andres opplevelse og hva som skjer i samspillet mellom dem.



## 3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på de metodiske aspektene ved oppgaven. Jeg vil presentere tilnærmingen for min oppgave som er fenomenologisk inspirert, bakgrunn for valg av metode og informanter, og jeg vil beskrive forskningsprosessen fra utforming av intervjuguide, til hvordan data blir presentert. De etiske betraktningene og vurderingen av kvaliteten ved studien blir også presentert.

Temaet for prosjektet er som nevnt systemarbeid i barnehagen og problemstillingen som følger: *Hvordan kan mer vekt på systemperspektiv i samarbeidet mellom PPT og barnehager bidra til økt forebygging av henvisninger og enkeltvedtak?*

### Tema og problemstilling

Temaet var tidlig klart i prosessen, men spesifiseringen av problemstillingen kom i forhold til de data jeg fikk under feltarbeidet. Thagaard (2013) sier at prosessen med utforming av problemstillingen er en kontinuerlig prosess noe som er beskrivende for min opplevelse i forskningsarbeidet. Jeg opplevde at det var viktig å holde problemstillingen fleksibel og åpen slik at den ikke skapte begrensninger i forhold til de mulighetene datamaterialet åpnet for. Jeg startet prosessen med en uspesifisert og meget åpen problemstillingen, som underveis ble naturlig spisset og avgrenset av funn i datamaterialet.

### 3.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er en retning innenfor kvalitativ forskning og kjennetegnes ved at det forskes på det som har hendt og menneskers erfaringer av samme fenomen (Postholm 2005). Målet er derfor å beskrive opplevelsen slik den oppleves av forskningsdeltakerne. Metoden har fokus på den personlige opplevelsen og tar et aktørperspektiv, mens omverdenen kommer i bakgrunnen. Ved å være åpen for erfaringene til de personene som studeres, kan vi som forskere få tak i det som ifølge Thagaard (2013) tas for gitt innenfor en kultur. Vi får en mulighet til å forstå fenomener ved hjelp av informantenes perspektiver, og deres erfaringsbaserte beskrivelser av omverdenen. «Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den» (Kvale & Brinkmann 2009:45 i Thagaard 2013:40).

En kvalitativ forsker som er fenomenologisk inspirert, er ute etter informantenes erfaringer for å belyse fenomenet man forsker på, for å oppnå en forståelse av det. Man søker andre menneskers perspektiver og tanker rundt et tema man interesserer seg for å kunne forstå det

bedre. Informantene velges etter kompetanse og kunnskap på det aktuelle temaet, det er viktig at de har erfaringer med temaet for at forskeren skal kunne ha utbytte av det innsamlede datamaterialet. For å få frem nyanser, flere synspunkter og eventuelle felles erfaringer ved temaet intervjuer man gjerne flere informanter. For denne oppgaven ble to informanter intervjuet for å finne nettopp likhetstrekk ved deres erfaringer som kan føre til en dypere forståelse for tematikken.

## **3.2 Datainnsamlingsstrategi**

### **3.2.1 Kvalitativ metode**

Ifølge Postholm (2005) innebærer kvalitativ forskning å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen 2011: 15). Det handler om å få en dypere innsikt og en bredere forståelse. Kvalitative studier omtales ofte som studier hvor man ser i dybden på forskningsfeltet med få forskningsdeltakere der det oppleves fleksibilitet ved denne arbeidsformen kontra kvantitative studier der fokuset ligger utbredelse, antall og mengde. En nær kontakt mellom forsker og forskningsfelt karakteriserer kvalitativ metode. Man kan eksempelvis studere et menneske, en gruppe mennesker eller en kultur (Moen og Karlsdottir 2011; Thagaard 2011; Kvale 1997). Målet med denne type studier er å skape en god og dyp innsikt i et fenomen. Ved kvalitativ tilnærming er det ifølge Postholm (2005) et mål å forstå forskningsdeltakerne og deres hverdag, eller som Moen og Karlsdottir (2011) skriver, å få tak i det emiske perspektivet, deltakerperspektivet. Noe som innebærer å få frem forskningsdeltakernes oppfatninger av egen verden. I denne studien er fenomenet et prosjekt som omhandler enkeltvedtak hos barn i førskolealder, hvor målet er å finne ut hva ansatte i PPT anser som forebygging for enkeltvedtak i barnehagen. På grunn av få forskningsdeltakere ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming i arbeidet med studien og belysning av problemstillingen. Dalen (2011:15) beskriver en kvalitativ tilnærming som «å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet». I dette ligger det et ønske om å skape en dypere forståelse av det man studerer.



### 3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som både Kvale (1997) og Dalen (2011) skriver i sine bøker så er formålet med et kvalitativt forskningsintervju å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden, og å tolke meningen med disse. Jeg har tidligere presentert at jeg er ute etter informantenes erfaringer, opplevelser og tanker rundt forskningstemaet og ved hjelp av intervju kan jeg oppnå en slik innsikt Dalen (2011). «Intervju er en interaktiv prosess som har to deltakere, forskeren og informanten» (Moen og Karlsdottir 2011:25). I en slik prosess vil forskeren få et innblikk i informantens opplevelse av et tema forskeren er opptatt av i sammenheng med kontekst.

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, man kan velge å benytte, som Thagaard (2013) beskriver, en *lite strukturert tilnærming* der man kan se på intervjuet mer som en samtale mellom intervjuer og informant hvor man kun følger forhåndsbestemte tema, men ingen konkrete spørsmål, *en strukturert tilnærming* der man følger tema og spørsmål slavisk utgjør utgangspunkt for en studie der man vil intervju flere informanter og sammenligne svar. Den tredje og ifølge Thagaard (2013) mest brukte tilnærmingen, karakteriseres ved en *delvis strukturert tilnærming*. Det er denne som er mest fremhevet i litteraturen og som gir mest rom for refleksjon rundt forhåndsbestemte og klare tema. Rekkefølgen på temaene bestemmes underveis og kan gå på tvers av hverandre ettersom informanten forteller. Det er her viktig å være åpen for tema informanten bringer inn som du selv ikke har tenkt på i forbindelse med din intervjuguide. Intervjuet vil på denne måten forløpe mer som en samtale. For min studie valgte jeg å bruke en delvis strukturert tilnærming da jeg hadde tema jeg gjerne ville vektlegge under intervjuet, samtidig som et slikt intervju legger opp til at informanten kan fortelle og komme inn på andre relevante temaer som de vektlegger, som jeg ikke har tenkt på i denne sammenhengen. Intensjonen med oppbyggingen av intervjuguiden var og få tak informantenes erfaringer og refleksjoner rundt tema som er kjent for meg, men som jeg vil ha andres syn og tanker på. Jeg er ute etter informantens opplevelse og erfaringer og ved å få frihet til å snakke rundt konkrete tema vil jeg lettere få tak i informantenes fokus og perspektiv.

### 3.3 Valg av informanter

«Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkerens teoretiske perspektiver» (Thagaard 2013:60). Det forutsettes altså at

forskningsdeltakerne har erfaring fra det fenomenet som skal studeres. Mitt mål er å forstå forskningsdeltakernes erfaringer, ikke forutsi dem. I kvalitative studier skal det ikke testes hypoteser eller generaliseres.

Målet er at studien skal representere forskningsdeltakernes erfaringer slik at en eventuell leser vil oppnå en dyp forståelse for temaet og den problemstillingen det er tatt utgangspunkt i, for så å kunne koble forskningsdeltakernes erfaringer opp mot egne erfaringer.

Jeg valgte å kontakte en person som hadde relevante egenskaper og kvalifikasjoner i henhold til min problemstilling, for så å spørre vedkommende om andre som hadde tilsvarende egenskaper. Dette kan ses i sammenheng med Thagaards (2013:61) «snøballmetoden».

Fordelen ved denne metoden er at i begynnelsen er utvalget lite, men gradvis utvides, som en snøball som vokser etter hvert som den ruller. Man kan også bruke flere kontaktpersoner og ha flere «snøballer», men dette er tidkrevende med tanke på etablering av kontakter. Ulempen kan være at utvalget kan bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø. For å unngå at informantene var i samme miljø, satte jeg noen kriterier. Kriterier som at informantene måtte være ledere for PPT, de måtte være fra ulike kommuner, de måtte ha kunnskap om temaet, relevant utdanning og en god oversikt over samarbeidet med barnehagene i sin kommune. For valg av informanter brukte jeg en person med oversikt over PPT ansatte i ulike kommuner i nærheten som «portåpner», da hun har en oversikt over hvem som sitter med kunnskap som vil være nyttig for meg og mitt tema. Her fikk jeg navn og anbefalinger noe som gjorde valg av informanter enklere.

### **3.3.1 Etablering av kontakt**

Prosessen startet med å utforme et informasjonsskriv der jeg presenterte meg selv og min intensjon med å ta kontakt (vedlegg). Informasjonsbrevet ble sendt ut på mail til tre informanter fra tre ulike kommuner. Jeg mottok raskt svar fra en kommune, der kunne ikke lederen stille opp til intervju, men henviste til en kollega, pedagogisk psykologisk rådgiver, hun mente kunne bidra i stor grad i min studie. Selv om jeg i utgangspunktet var ute etter PPT ledere, valgte jeg å intervju den pedagogisk psykologiske rådgiveren da jeg tidligere hadde jobbet sammen med personen og visste at jeg ville få utbytte av dette intervjuet. Svar fra to andre forespurte informanter uteble og jeg valgte å sende en forespørsel til en ny kommune, PP lederen svarte samme dag og ville gjerne delta.

Ettersom jeg valgte det semistrukturte intervjuet som datainnsamlingsstrategi, utarbeidet jeg som tidligere skrevet, en intervjuguide (vedlegg). Spørsmålene ble utformet med

utgangspunkt i tema og problemstilling, samt teori og tidligere forskning jeg hadde satt meg inn i på forhånd. For utarbeiding av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i det Dalen (2011) omtaler som *traktprinsippet*, ved at jeg begynte med spørsmål som omhandlet informantens bakgrunn, utdanning og jobberfaring. Disse spørsmålene åpner opp intervjuet og fører oss innpå de spørsmålene som omhandler de sentrale temaene. Med disse spørsmålene søker jeg å få tak i erfaringene, opplevelsene og stemmene til informantene. Mot slutten av intervjuet skal *trakten* igjen åpnes slik at spørsmålene igjen handler om generelle forhold. Her har jeg valgt og spørre informantene om det er noe de mener jeg bør ha med som jeg ikke har tenkt på, eller om de har noe mer å tilføye.

I en kvalitativ intervjustudie anbefales det å gjennomføre et prøveintervju, både for å teste seg selv som intervjuer og for å prøve ut intervjuguiden (Dalen 2011). Jeg valgte å følge dette rådet, og gjennomførte et prøveintervju hvor min søster var forskningsdeltaker.

Prøveintervjuet varte i 40 minutter, og ble tatt opp på båndopptaker. Ettersom søsteren min ikke hadde noen personlig erfaring knyttet til spørsmålene som jeg stilte, påvirket dette selvfølgelig svarene jeg fikk. Min hensikt var ikke å få gode svar på spørsmålene, men at jeg fikk prøvd meg som intervjuer og fikk prøvd ut intervjuguiden min. Det var særlig lærerikt å lytte til opptaket i etterkant da jeg fikk et godt bilde av meg selv som intervjuer med tanke på oppfølgingsspørsmål, pauser, tørre å la det være stille, ikke ha det for travelt og aller viktigst; lytte til det som ble sagt. Dette var ting jeg ble obs på som jeg tok med meg i forskningsintervjuene. Jeg fant også ut at intervjuguiden fungerte bra som den var, endret ordlyden på et par av spørsmålene og tilføyde et oppfølgingsspørsmål.

Det er viktig å gjøre seg kjent med tekniske hjelpemidler før de skal brukes ikke det oppstår vanskeligheter under selve intervjuene. Når man har avtalt intervju med informanter som har satt av tid til deg og ditt forskningsprosjekt, så skal man ta dette på alvor, være ydmyk og takknemlig for deres deltagelse og sørge for at man er godt forberedt på alle måter.

Jeg valgte å bruke digital opptaker på intervjuene i tillegg til notatbok. På denne måten kunne jeg skrive ned stikkord som jeg kunne knytte til senere avspilling av intervjuet for å lettere transkribere, men også for å kunne skrive ned temaer informanten nevner som jeg vil spørre mer om, temaer jeg legger merke til at informanten unngår å snakke om eller andre ting jeg legger merke til under intervjuet. Informantens ikke-verbale atferd kan gi viktig analytisk verdi (Dalen 2011). Jeg vil ha tak i informantens verdier, kunnskap og erfaringer og må se mer enn bare svarene på spørsmålene, jeg må få en oversikt og en forståelse av hvordan informanten opplever sin livsverden. «Kvalitativ forskning nærmer seg en verden der ute for

å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakerens perspektiv» (Nilssen 2012:13). Her spiller selvsagt konteksten en stor rolle også, jeg mener det er viktig å møte informantene i sitt miljø og i sin kontekst for å få et så riktig bilde som mulig. Å holde intervjuet på et kjent sted vil ha betydning for informantenes trygghet og følgelig for resultatet. Med dette i bakhodet avtalte jeg intervjuene på informantens kontor og brukte første del av intervjuet på å samle informasjon om selve PP kontoret. På denne måten kunne jeg bedre få et bilde av konteksten og informantens rolle i sitt miljø.

### **3.4 Gjennomføring av intervju**

Informantene hadde ikke mottatt intervjuguiden på forhånd. Dette fordi jeg vill ha spontane svar for å få innblikk i informantenes kunnskap og erfaringer med temaet. Dette kan ses som en fordel at jeg fikk ærlige og virkelighetsnære svar, men samtidig som en ulempe da enkelte spørsmål krevde kunnskap som de måtte skaffe til veie for å kunne svare på. Som avtalt på forhånd brukte jeg båndopptaker og noterte ved siden av. Notatene var veldig nyttige da jeg kunne notere meg kontekstobservasjoner og stikkord til oppfølgingsspørsmål. Ved bruk av båndopptaker fikk jeg viet min fulle oppmerksomhet til informantene noe som var viktig for at de skulle oppleve at jeg som intervjuer lyttet og var interessert i det som ble sagt, og for å opparbeide tillit mellom meg som forsker og mine informanter. Som intervjuer var det viktig for meg å skape en atmosfære av tillit og respekt slik at informantene skulle åpne seg og fortelle. Jeg var opptatt av å oppsummere det informantene fortalte for å få bekreftet at jeg hadde forstått de riktig slik at jeg ikke mistolket utsagn underveis, jeg kom med oppfølgingsspørsmål og ba om utdyping på enkelte utsagn. På denne måten brukte jeg mine kommunikative ferdigheter til å åpne for at kunnskap ble konstruert mellom meg som forsker og informantene mine (Nilssen 2012:25-31 og Thagaard 2013). Begge intervjuene ga meg et rikt datamaterialet og allerede under intervjuene begynte jeg analyseprosessen. Jeg noterte meg ting som gikk igjen i intervjuet, noterte meg hvor fokuset lå og begynte og se aktuelle tema. Intervjuene ble mer som samtaler rundt temaene jeg hadde valgt å fokusere på (Thagaard 2013:98) målrettede samtaler som var styrt av forhåndsbestemte tema. Det som var mest interessant var at mine forhåndsbestemte tema ikke nødvendigvis ble de temaene informantene fokuserte på. Her så jeg viktigheten av å være en aktiv lytter som var åpen for informantenes synspunkter gjennom intervjuet.

Begge intervjuene ble gjennomført med kort mellomrom og med umiddelbar transkripsjon etter hvert enkelt intervju. Jeg transkriberte intervjuene selv da dette er en viktig del av

analyseprosessen, jeg ble godt kjent med materialet og hadde et godt bilde av kontekst i sammenheng med svarene som ble avgitt (Nilssen 2012: 46-49).

### 3.5 Kvalitet i studien

I en forskningsprosess er kvalitet viktig. Dette gjelder fra valg av tema til ferdig masteroppgave. Egen subjektivitet i prosessen er en viktig del av kvaliteten, i hvor stor grad man er bevisst sin egen subjektivitet og synliggjør dette (Postholm 2005). Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å være bevisst min subjektivitet noe som har vært utfordrende med tanke på at jeg har forsket på et kjent felt. Den største utfordringen har vært gjennomføringen av intervjuene og analysen av datamaterialet, hvor jeg hadde en førforståelse av fenomenet og hvor det da ble utfordrende å ta innover seg materialet på en åpen måte slik Postholm (2005) vektlegger. Jeg føler likevel at jeg har klart å holde meg åpen og mottakelig for informantenes syn, og har vektlagt deres tanker for å løfte oppgaven opp og over meg selv og min oppfatning av fenomenet. Ut i fra datamaterialet dannet det seg nye kategorier uavhengige av mine forhåndsvalgte kategorier. Intervjuguiden min inneholdt spørsmål som utfordret informantenes praksishverdag, spørsmålene omhandlet deres arbeidsmåte i hverdagen, begreper og mandater som de beveger seg i hver dag, deres samarbeid med de ulike barnehagene, hva de personlig mener er forebyggende osv. Jeg er av den oppfatning av at dette kan være med på å øke graden av virkelighetsnære svar og troverdigheten til innholdet i intervjuene.

Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet er tre viktige begreper i forhold til vurdering av en kvalitativ studies kvalitet (Dalen 2011). *Pålitelighet* sikter til forskerens dokumentasjon av sine data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet, inkludert det endelige resultatet. I tråd med dette har jeg valgt å beskrive framgangsmåter under hele forskningsprosessen i eget metodekapittel der jeg har tatt for meg steg for steg hvordan jeg har oppnådd de ulike resultatene. *Troverdighet* oppnås gjennom langvarig engasjement i felten, vedvarende observasjon, triangulering og medlemsvalidering. Thagaard (2011) sier at om forskeren har kjennskap til miljøet som studeres, vil det være både en styrke og en begrensning. På den ene siden kan forskeren forstå informantenes situasjon og forskerens erfaringer kan bekrefte forståelsen som utvikles i møte med informantene. På den andre siden kan forskeren overse nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer. Dette er noe jeg har hatt i bakhodet hele veien i denne forskningen. *Overførbarhet* oppnås gjennom detaljerte og rike beskrivelser av

den settingen som blir studert (Ryen 2002: 179-180). Med overførbarhet menes hvordan man argumenterer for at tolkninger som er utviklet innenfor et prosjekt også kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Thagaard (2011) påpeker viktigheten av å gi kvalifiserte begrunnelser for studiens konklusjoner kan man som forsker styrke forskningens gyldighet.

### **3.5.1 Informert samtykke, konfidensialitet og etiske prinsipper**

I forskningsarbeid er det mange etiske hensyn som skal kunne forsvares, og jeg har i dette prosjektet forholdt meg til de etiske retningslinjene til Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora (NESH). Disse retningslinjene er til hjelp for forskere gjennom sentrale overveielser i forskningsprosjektet (NESH, 2006). I dette forskningsprosjektet har jeg tatt hensyn til de punktene som omhandler og er relevante for utvalget av informanter.

Prosjektet ble ikke meldt inn til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) da det ikke inneholder sensitive personopplysninger.

Ifølge NESH punkt 9 (2006) så skal studien først settes i gang når man har deltakernes frie og informerte samtykke. Et fritt samtykke betyr at informantene har sagt seg villige til å delta uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen 2011). Videre skal informantene informeres om alt som angår hans eller hennes deltagelse i forskningsprosjektet. I tråd med dette punktet skrev jeg et fylldig og informativt brev (se vedlegg) slik at informantene skulle få god informasjon om de nevnte forholdene. Jeg sendte dette informasjonsbrevet via mail til mine informanter og ba om respons på mailen om de sa seg villige til å være med i studien.

I tråd med NESH punkt 8 (2006) ble informantene i informasjonsbrevet informert om hensikten med forskningen og følgene av å delta i studien. Jeg beskrev metoden og datainnsamlingsmetoden jeg ville anvende, samt bruk av tekniske hjelpemidler og kort om selve målet og hensikten med studien. I begynnelsen av brevet introduserte jeg meg selv der det kom fram hvordan studien skal presenteres, i form av en masteroppgave.

I tråd med NESH punkt 14 (2006) som omhandler krav om konfidensialitet beskrev jeg i informasjonsbrevet hvordan jeg ville ivareta informantene slik at de skulle kunne føre seg trygge på at de opplysningene som kommer fram i intervjuet behandles fortrolig, og at de senere ikke skal kunne føre tilbake til vedkommende. Jeg informerte om at navn på informanter og kommuner skulle anonymiseres og at kun jeg og min veileder hadde tilgang på

det innsamlede materialet. Videre satte jeg en dato for når intervjuene skulle slettes fra lydopptaker.

### **3. 6 Bearbeiding av data: transkribering, kategorisering og analyse**

Etter at intervjuene var gjennomført, satte jeg straks i gang å organisere og bearbeide det innsamlede datamaterialet. Denne fasen har jeg valgt å dele inn i transkribering, kategorisering og analyse.

#### **3.6.1 Transkribering**

Jeg valgte å transkribere umiddelbart etter intervjuene fordi jeg da hadde de friskt i minne og kunne sette kontekst og utsagn i sammenheng noe som kunne ha betydning for resultat og senere tolkning. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv for å bli enda bedre kjennskap til datamaterialet, nedskrevet ord gir en bedre oversikt, men lente meg på både lydfilene og det transkriberte materialet for kategorisering og tolkning. Dette er også i tråd med det Kvale og Brinkman (2009) sier om at det kan føre til datareduksjon om man bare forholder seg til det nedskrevne materialet og ikke til både lydfile og det nedskrevne. Det ble mest riktig å lytte til lydfilen samtidig som jeg leste for å få en korrekt oppfatning av de konkrete utsagn. Det er viktig å behandle datamaterialet med respekt og man vil tolke og analysere utsagn på mest mulig riktig måte.

Intervjuene ble transkribert i sin helhet med alle pauser, «hmm», «mhm» for å få et bilde av forholdet og dynamikken mellom meg som forsker og informanten. Jeg synes det var viktig å ha med alt, selv om det kanskje gjorde det nedskrevne datamaterialet mindre lesbart. Spesielt i intervjuet med informant A ble det veldig mange pauser, og «hmm» innimellom, dette kan tolkes på flere måter, men jeg som kjenner materialet og som i tillegg har lydfilene vet at dette betyr at informanten tenker seg godt om før hun svarer og bruker tid på refleksjon rundt temaene. Her ser man viktigheten av å kjenne materialet sitt godt, og samtidig ha kjennskap til kontekst i tillegg. Selv om transkripsjonsfasen var tidkrevende, merket jeg at jeg begynte analysen av datamaterialet allerede her. Det var veldig interessant og være i en slik prosess der jeg ubevisst begynte å analysere og gjorde meg viktige tanker for neste steg i prosessen; analyse og tolkning. Man kan diskutere om transkripsjonsnotatene kan defineres som troverdige tekster side de er basert på muntlig samtale og dermed blir «kunstige konstruksjoner» (Kvale og Brinkman (2009)). Gjennom å gjengi informantene ordrett, og

legge inn tenkepauser, «hmm» og lignende har jeg forsøkt og ha et bevist forhold til dette i analysefasen.

### 3.6.2 Analyseprosessen og kategorisering

Da transkripsjonsnotatene var ferdigskrevet skrev jeg stikkord i marginen på notatarkene. Jeg leste igjennom intervjuene flere ganger og gjentok prosessen med stikkord i marginen for hver gang. Disse stikkordene ble koder for hvilke kategorier jeg skulle dele notatene inn i. Neste trinn var å klassifisere de kodene som handlet om samme tema inn i en kategori. Kategoriene hjalp meg å observere sentrale tema og mønstre i materialet mitt. Meningen i informantenes utsagn ble redusert til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkman, 2009). Disse kategoriene ble utgangspunktet for presentasjonen av dataene (jf. Kap 4).

Analysefasen starter tidlig i en kvalitativ studie, og er en kontinuerlig prosess. Allerede i intervjufasen begynte jeg å analysere mer eller mindre ubevisst over ulike utsagn. Jeg skrev også ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner mens intervjuene pågikk. Disse notatene var til god hjelp i bearbeidingsfasen (Dalen, 2011; Postholm, 2005). I hele analysefasen gikk jeg kontinuerlig fram og tilbake mellom tekst, teori og min egen forforståelse. Denne prosessen kalles den hermeneutiske spiral. Den stadige interaksjonen mellom den teorien som jeg kontinuerlig leste og som påvirket min forforståelse, og datamaterialet mitt, ble altså en hermeneutisk fortolkning for å få tak i informantenes meninger (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005).

Hermeneutikken er å fortolke et intervjuutsagn ved å fokusere på en mer dypere mening enn det man umiddelbart oppfatter. Dette samspillet tydeliggjør det subjektive aspektet som kjennetegner kvalitative studier. Jeg har dermed ikke prøvd å tilstrebe en objektiv tilnærming til datamaterialet mitt, men heller vært bevisst på hvordan min egen forforståelse har preget hele forskningsprosessen (Postholm, 2005).

Som et resultat av den foregående prosessen satt jeg igjen med følgende kategorier som vil danne hovedtrekkene i kapittel 4 der funn og resultater presenteres og drøftes;

- *Samarbeid*
- *Kompetanse*
- *Systemrettet arbeid*

Finner det relevant å presentere mine informanter før resultatene og drøftingen i dette kapitlet for å gi et bilde av kontekst i sammenheng med deres svar. Hvor mye jeg skulle ta med om



informantene har vært et dilemma, men det etiske omsynet veier tyngst. Jeg har tatt med det jeg oppfatter som relevant for presentasjonen av oppgaven, samtidig som jeg etterstreber å ivareta informantenes anonymitet. Av hensyn til nettopp anonymitet har informantene fått de fiktive navnene Berit og Else. Informantene representerer ulike kommuner.

*Berit* er pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT der hun har jobbet i 2,5 år. Hun er masterutdannet innen spesialpedagogikk, med førskolelærerutdanning i bunnen, og med flere års erfaring fra jobb i barnehage. Hun jobber primært med barn i alderen 0-6 år og er PPT kontakt for tre barnehager, samt to barneskoler.

*Else* er PPT leder med 10 års erfaring fra PPT. Hun har hovedfag i pedagogikk og spesialpedagogikk, videreutdanning innen rådgivning og veiledning i praksis, og er under videreutdanning for øyeblikket hvor hun studerer organisasjonsutvikling og endringsarbeid.



## 4.0 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapitlet har jeg valgt å benytte meg av en tematisk tilnærming, som ifølge Thagaard (2011) er den mest benyttede formen for å presentere resultater innen kvalitativ forskning. Resultatene presenteres altså i tilknytning til sentrale temaer (kategorier) som jeg kom fram til gjennom analysen av datamaterialet. Videre vil jeg presentere og drøfte studiens resultater ut i fra kategoriene og underkategoriene som ble til gjennom analysen. Dette vil jeg gjøre i lys av den faglige forankringen (kapittel 2) og problemstillingen min: *Hvordan kan mer vekt på systemperspektiv i samarbeidet mellom PPT og barnehager bidra til økt forebygging av henvisninger og enkeltvedtak?*

De tre hovedkategoriene med underkategorier er følgende:

1. Samarbeid: Opplevelsen av det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet, anerkjennelse, etikk og relasjoner i samarbeidet, og betydningen av språk i samarbeidet.
2. Systemrettet arbeid: det økologiske systemperspektivet, tidlig innsats/tidlig intervensjon og forebygging, betydningen av det allmennpedagogiske miljøet/komplementaritetsteorien
3. Kompetanse: Opplevelsen og betydningen av kompetanse.

### 4.1 Tverrfaglig samarbeid

Samarbeid var et sentralt funn i analysen, og noe jeg anser som viktig i henhold til problemstillingen. Kategorien vil bli drøftet i lys av teori fra kapittel 2, faglig forankring.

#### 4.1.1 Opplevelsen av det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet

*Jeg er veldig fornøyd med samarbeidet, fra min side. Jeg synes det fungerer godt jevnt over, spesielt med PP dagene. Jeg får gode planer fra barnehagene om hva de ønsker jeg skal jobbe med, og oppstår det noen kinkige situasjoner så løser vi de. Jeg prøver å være fleksibel og imøtekommende (Berit).*

Utsagnet viser at Berits opplevelse av samarbeidet med barnehagen, er at det fungerer godt. Spesielt fornøyd er hun med dagene der hun er i barnehagen hele dagen og kan observere og se barna i sitt miljø. Gjennom intervjuet snakket hun mye om disse dagene og betydningen de har for henne og for barnehagen. Berit opplever et godt tverrfaglig samarbeid der begge parter bidrar og er likeverdige, noe som er veldig viktig for at de i fellesskap skal kunne legge til rette for hvert enkelt barn. Hun vektlegger at om det oppstår noen uheldige situasjoner så løser de dem i fellesskap. Hun opplever et samarbeid med forberedte barnehageansatte som uttrykker sine ønsker om hva hun som kommer utenifra skal fokusere på. Samtidig sier hun

noe om seg selv som fagperson, hun etterstreber å være fleksibel og imøtekommende og tilrettelegger på denne måten for et godt samarbeid. Disse egenskapene kan man se i sammenheng med egenskaper som Røkenes og Hanssen (2012) knytter til det å være gode fagfolk. Gode fagfolk mestrer å samarbeide med andre mennesker på en måte som bidrar til å skape trygghet, åpenhet og fremmer selvstendighet og medvirkning. At barnehagene er forberedte og uttrykker klare ønsker om hva de vil Berit skal jobbe med, kan tyde på at Berit har en måte å samarbeide på som fremmer blant annet medvirkning og trygghet for de barnehageansatte. De opptrer medvirkende ved at de stiller forberedt med saker til Berit som de kan se på sammen, de er klare i sine ønsker om hva hun skal jobbe med noe som tilsier at det foreligger en grunnleggende tillit, og et ønske om hennes syn på de ulike sakene. Som Baklien (2009) sier er tillit er resultat av sosiale handlinger og erfaringer. Noe som vil si at tidligere erfaringer av samarbeidet med Berit har vært positivt opplevd fra barnehagens side, slik at de velger å møte forberedt for å få mest mulig ut av Berits kompetanse for hver gang. Berit forteller videre om kvaliteter hun anser som viktig i et tverrfaglig samarbeid:

*Jeg tenker at det er viktig å være ydmyk og ha god lyttevene, og at vi er likestilte, lytter til hverandre og tenker at, det er viktig at man ikke tenker at den som kommer inn fra PPT er den som kan og vet alt, men at man sammen finner løsninger i fellesskap. Det tror jeg det blir bedre løsninger av. Å samarbeide er viktig, det å kunne se ting fra flere sider, og ikke minst dette med å diskutere ting, det er jo ingen som sitter der med sannheten (Berit).*

Berit viser at hun har gjort seg flere tanker om hva som er viktig i et samarbeid, og hva hun forventer og ønsker av samarbeidet mellom PPT og barnehagene. Hun viser til gjensidighet ut fra dette utsagnet, hun har forventninger til de barnehageansatte om å være ydmyk, å lytte til hverandre og at ingen kan noe bedre enn andre, men samtidig viser hun også til de samme egenskapene når de gjelder henne selv. Hun legger vekt på at man skal være likestilte i et slikt samarbeid under intervjuet, noe som betyr at man skal etterstrebe å forstå den andres perspektiv, jamfør anerkjennelse (Løvlie Schibbye 2002). Anerkjennelse inneholder ingredienser som lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet. Den norske pedagogen Berit Bae hevder at anerkjennelse innebærer at man lar den andre få være ekspert på sin egen opplevelse (Bae 2011). Det betyr for eksempel at man alltid skal ta seg tid til å høre på hva personen har å si før man kommer med sin respons. Det er i tråd med det Berit sier om å lytte til hverandre og å se ting fra flere sider. Som profesjonsutøvere har vi respekt for det andre bringer inn i diskusjonen (Røkenes og Hanssen 2002), og er i stand til å inkludere den i vår faglige forståelse. Groven (2013) påpeker at hensikten med et tverrfaglig samarbeid er å sikre kvaliteten ved å utnytte den samlede kompetansen, utvikle et felles

kunnskapsgrunnlag og å stimulere til faglig utvikling for alle. Dette ses i sammenheng med det Berit sier om å finne løsninger i fellesskap og å diskutere ting, spesielt viktig er dette hun sier om at ingen sitter der med sannheten, hun viser her en kvalitet som er viktig i et tverrfaglig samarbeid. At ingen sitter der med sannheten åpner for at den sammensatte kompetansen som oppstår i et tverrfaglig samarbeid bidrar til bedre og helhetlige tiltak for den det gjelder.

Else er av den oppfatning av at samarbeidet fungerer godt også i hennes kommune. Hun sier: *Nå snakker jeg på vegne av hele PP kontoret da vi alle er enige i at samarbeidet med både barnehagene og skolene i kommunen fungerer veldig godt. Vi opplever at barnehagene alltid gjør et godt stykke grunnarbeid før de henter inn oss for drøfting eller lignende, noe som legger til rette for et ryddig og godt samarbeid (Else).*

Hun vektlegger at de ansatte i barnehagen gjør et grunnarbeid før de presenterer saken for PPT noe som legger et godt grunnlag for et ryddig samarbeid. Lauvås og Lauvås (2004) poengterer at fagpersoner arbeid føyes sammen til en helhet og blir til en gjennomført form for organisering av arbeidet, altså at det arbeidet de barnehageansatte gjør på forhånd legger til rette for et ryddig og organisert arbeid når samarbeidet mellom PP rådgiveren og de ansatte starter. Dette forteller meg at barnehagene samarbeidet på alvor, og vil ha best mulig utbytte av det ved å forberede seg slik at man kan jobbe konkret, og på denne måten stimulere til faglig utvikling (Lauvås og Lauvås 2004). Else kan vise konkret til barnehagenes opplevelse av samarbeidet med kommunenes PP rådgivere:

*Ja, nå har vi akkurat gjennomført en forvaltningsrevisjon så vi har faktiske tall på hvor godt fornøyd de er med PP tjenesten sitt arbeid. Jevnt over var de veldig fornøyde, men det var en liten gruppe som ikke var fornøyd på barnehageområdet. Det handlet faktisk om hvordan de hadde blitt møtt i enkeltsaker (Else).*

Hun forteller her at samarbeidet med PPT oppleves godt også fra barnehagene sin side, men samtidig så er noen misfornøyde med hvordan de har blitt møtt i enkeltsaker. I teorikapitlet har jeg skrevet om Bakliens (2009) funn i sin studie om barnevernet, der hun beskriver elementer som kan forklare, eller gi mening til hvorfor et samarbeid kan oppleves som negativt. Det kan være at noen ansatte har opplevd å måtte samarbeide med en ukjent PP rådgiver, der de opplevde å ikke ha nok kunnskap om hverandre. Baklien (2009) sier at kunnskap om hverandre er en forutsettelse for samarbeid, noe som skaper trygghet og tillit i selve interaksjonen. Foreligger ikke det tillit som er et resultat av erfaringer, vil det bli vanskelig å samarbeide og skape noe sammen. Vi skal se mer på viktigheten av relasjoner i samarbeidet i neste underkategori.

#### 4.1.2 Anerkjennelse, etikk og relasjoner i samarbeidet

Jeg vil starte med å ta med meg et av utsagnene fra kapitlet over, Else sier: *det handlet om hvordan de hadde blitt møtt*. Som vi vet handler dette om at noen av de ansatte i barnehagene i den respektive kommunen ikke var fornøyd med hvordan de var blitt møtt i samarbeidet med PP rådgivere. Dette ble drøftet med bakgrunn i blant annet Bakliens (2009) tanker om tillit. Videre vil jeg se på dette utsagnet i lys av teori om anerkjennelse og relasjoner i samarbeidet. Man kan anta at de ikke opplevde en anerkjennende holdning fra den andre parten i samhandlingen. Hadde de opplevd å bli møtt med anerkjennelse og bekreftelse antar jeg at samarbeidet ville vært en positiv erfaring og ikke en negativ som det fremkommer her. Som Schibbye (2009) sier så er anerkjennelse en samværs måte der man ser den andre som et medmenneske. Videre sier hun at anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er. Altså er anerkjennelse en måte å være sammen med andre på, der man viser aksept, respekt og bekreftelse for den andre parten. Ikke alle relasjoner inneholder slike elementer da ikke alle mennesker innehar de riktige egenskapene for å forstå og samhandle med andre mennesker. Dette kan ses i sammenheng med relasjonskompetanse som handler nettopp om å forstå og samhandle med mennesker på en god og hensiktsmessig måte. En relasjonskompetent person kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten (Spurkeland 2005). Det trenger ikke bety at en av partene eller begge partene i samhandlingen ikke innehar disse egenskapene, men at deres måte å samhandle på ikke samsvarer med hverandre. Kanskje delte de ikke det felles fagspråket som forenkler samarbeidet, men at fagspråket som var tilstede gjorde det vanskelig å kommunisere og forstå hverandre i samhandlingen. Det er ifølge Røkenes og Hanssen (2002) dine egenskaper det kommer an på, hvordan relasjonen utvikler seg. Dette er interessant i henhold til det aktuelle utsagnet. De var ikke fornøyd med hvordan de ble møtt, men hvordan møtte de den andre parten? Hvordan fremstod de selv i samhandlingen? Det handler om å forså og å samhandle på en god måte, og en anerkjennende relasjon er viktig uansett hvem man henvender seg til (Løvlie Schibbye 2002; Bae 1988).

*I kommunen her er samarbeidet godt. Det varierer selvfølgelig litt og det kommer i stor grad an på den enkelte barnehage og den enkelte PPrådgiver. Vi er ulike og barnehagene er ulike. Noen matcher noen bedre enn andre, noen PP rådgivere er bedre enn andre, noen styreere er mer imøtekommende enn andre, så jeg tenker kanskje at det, at det på en måte handler om det som er ulikt da (Else).* Else forteller her om sine tanker om relasjons betydning når det gjelder samarbeid mellom de ulike instansene. Hun påpeker at man er ulike som personer, noen matcher bedre, altså har en kjemi som passer bedre med

noen enn andre, og noen er mer imøtekommende enn andre. Dette kan vi se i sammenheng med Elses utsagn som ble drøftet i foregående avsnitt der barnehagen ikke var fornøyd med hvordan de ble møtt i enkeltsaker. Else påpeker at noen mer imøtekommende enn andre, noen fungerer bedre sammen enn andre og at det ofte handler om relasjonene og hvordan man matcher personlig. Røkenes og Hanssen (2002) sier at som fagperson må du kunne gå inn i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og forholde deg til det, slik at det som skjer er til det beste for den andre. Dette stiller noen krav til deg som fagperson i møte med andre, i dette tilfellet, fagpersoner. Fagfolk trenger å inneha både relasjons – og handlingskompetanse (Røkenes og Hanssen 2002). Relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med mennesker man møter i yrkessammenheng på en god måte. Det handler om å kommunisere på en måte som gir mening, som ivaretar hensikten med samhandlingen og som ikke krenker den andre parten (Røkenes og Hanssen 2002; Spurkeland 2005). Alle som er en del av det tverrfaglige samarbeidet er fagpersoner som man går ut ifra innehar relasjonskompetanse. For å mestre en slik samhandling kan man tenke seg at man bør ha evnen til å legge fra seg forutinntatthet, negative erfaringer som omhandler enkeltpersoner og opptre profesjonelt. Man bør hele tiden huske hvem eller hva man jobber for, barnet og den enkelte saken. Det handler om å opptre som man ønsker å møte andre fagfolk selv, da kan man legge til rette for et givende samarbeid (jf. nærhetsetikk kap.2). Men på den andre siden er ikke dette med å legge fra seg forutinntatthet og negative erfaringer enkelt. Et annet spørsmål er om det er riktig og legge det fra seg? Jeg tenker at om man bruker tid på å reflektere og bevisstgjøre seg selv på egne tanker, utvikler man seg både som person og faglig i møte med andre mennesker. På denne måten kan man entre relasjoner med en bevissthet som kan hjelpe til med å opprettholde relasjonen og eventuelt reparere den jf. Spurkeland (2005). Som Else sier: *Jeg tenker det er viktig å spille på lag slik at alle parter bli bedre av det arbeidet vi gjør sammen (Else).* Det handler om å binde sammen de ulike faggruppens kompetanse (Kinge 2012), og som man blant annet leser hos Utdanningsforbundets etiske plattform, man har et felles ansvar for å videreutvikle ferdigheter og kunnskaper for å utvikle et godt utdanningstilbud. Gjennom intervjuene med både Else og Berit opplevde jeg meget reflekterte fagfolk, som ikke bare så sin egen kompetanse, men som verdsatte andre fagfolks kompetanse like høyt, og var ydmyk i sin talemåte som omhandlet deres kompetanse. Dette sier mye om deres grunnleggende tillit som foreligger i de ulike relasjonene. At det foreligger en grunnleggende tillit i alle relasjoner er noe Løgstrup (1991) legger vekt på. Han hevder at man normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre og at man på forhånd tror på hverandres ord. Ved å vise en åpenhet og en positivitet til den andres utsagn legger man til rette for et tillitsfullt samarbeid. Tillit er

bærebjelken i alle gode relasjoner og gir grunnlag for forutsigbarhet (Skau 2011 og Spurkeland 2005). Tillit til de barnehage ansattes arbeid er noe Else tydelig uttrykker i følgende utsagn: *Barnehagelærerne må rette opp skuldrene sine litt mer, de er jo viktige! Det er jo det all forskning sier at det arbeidet som blir gjort i barnehagen legger grunnlaget (Else).* Hun viser her en anerkjennende holdning ved å vise respekt for de barnehageansattes egenart. Hun tillegger arbeidet til de ansatte i barnehagen stor vekt, og respekterer samtidig deres kompetanse (jamfør profesjonsetikk i kap.2).

#### 4.1.3 Betydningen av språk og kommunikasjon i samarbeidet

*Når vi innførte fastkontaktordningen i barnehagen for ca fem år siden, så fikk vi mer sånn, vi åpnet en dør da, vi fikk en tettere dialog med barnehagene, også startet tidlig innsats samtidig og da økte henvisningene.*

*Bevisstheten økte i barnehagen og vi snakket sammen på en annen måte. Vi ble kjent med de på system og individnivå, og vi ble personlig kjent med styrere og pedledere og fikk en relasjon til de slik at vi kunne le sammen, dra på kurs sammen og da var vi plutselig i en annen posisjon. Greier vi å få til dette med de personlige relasjonene til de som jobber i barnehagene, så har vi kommet mye tettere på, og vi kan trekke i samme retning (Else).*

Jeg tolker det slik at Else forteller om verdien av relasjoner mellom de ulike instansenes ansatte. Hun opplevde at fastkontaktordningen skapte relasjoner som gjorde samarbeidet lettere og som igjen førte til at instansene kunne trekke i samme retning for barnets beste. Hun forteller også at henvisningene økte som et resultat av fastkontaktordningen noe som man kan knyttet til Bakliens (2009) tanker om at terskelen for å ta kontakt blir mindre når man har et navn og et ansikt på hverandre. *Vi snakket sammen på en annen måte*, sier hun. Her tenker jeg at den tettere dialogen som oppstod førte til at de utviklet et felles fagspråk. Et fagspråk som ikke lenger delte de med tanke på ukjente uttrykk, ord og begreper, men et fagspråk som oppstod imellom dem når de ble tettere på hverandre og delte fagfeltet på en annen måte, noe som nettopp er formålet med et fagspråk (jf.kap.2). Else forteller at dørene til kommunikasjon og relasjonsbygging åpnet seg da de begynte med fastkontaktordningen og felles kurs om tidlig innsats. Dette forteller meg at da de deltok på samme kurs og delte kunnskap der de kunne kjenne igjen synspunkter og erfaringer fra de andres beretninger, oppstod det en trygghet og en samhørighet som gjorde det lettere å kommunisere mellom instansene. Som Moss (2013) sier så gir det oss en glede å møte andre som bruker de samme ordene som oss. Da kan man lettere dele nye tanker, se nye vinkinger og skape nye ord i fellesskap. Det skaper en samhørighet mellom barnehagen og PPT som blir en arena der man deler utfordringer, observerer i fellesskap og finner fram til løsninger sammen. Avstanden mellom instansene er har minsket og har skapt en nærhet som begge parter nyter godt av. Else beskriver samtidig en



kultur som er preget av respekt for hverandre, fagfolk som kommuniserer med en åpenhet og en velvilje til å forstå den andre parts opplevelse av samspillet som et resultat av de nyfunne relasjonene. Det er dette relasjonskompetanse handler om (Røkenes og Hanssen 2012).

Kommunikasjon og felles språk har tydeligvis ikke bare gitt resultater som er viktige for fagpersonene, men også i forhold til de de jobber for, nemlig barna: *Denne fastkontaktordningen løser mye uten at det fører til henvisninger. For når man er ut ei barnehagen, og de ansatte får veiledning, så er målet vårt at barnehagene skal klare å løse sakene selv. Så mye stopper her, uten videre henvisning (Else).*

Dette handler om ren kommunikasjon og en samhandlingskultur der det foreligger tillit til hverandres kompetanse, ønske om sammenbinde kunnskap og sammen finne den beste løsningen. Målet til PPT er at barnehagene skal rustes til å stå i det alene, de skal øke barnehagens kompetanse ved å utnytte den samlede kompetansen mellom instansene til å bidra til bedre og mer helhetlige tiltak (Groven 2013). Dette forutsetter at PP rådgiverne har en viss kontekstkunnskap og kompetansekunnskap om barnehagens miljø og ansatte før de kan veilede og styre barnehagen i riktig retning. Igjen er det fastkontaktordningen som nevnes som en inngangsport til gode opplevelser i samarbeidet mellom instansene. Ved å fysisk være tilstedet i barnehagen stiller PP rådgiverne sterkere når det kommer til kunnskap om enkeltbarnet, systemet, de ansatte og kompetansen som finnes i den enkelte barnehage. Dette oppleves og ses på som en styrke.

## **4.2 Systemrettet arbeid**

### **4.2.1 Systemrettet arbeid**

Informantene var veldig fokusert på at systemrettet arbeid var noe de ønsket mer fokus på i barnehagen, da de mener at å ha fokus på systemene rundt barna vil virke forebyggende på sikt og vil kunne avdekke vansker ved et tidligere stadium. Berit sier følgende:

*Systemrettet arbeid i barnehagen er noe vi har som mål å få til mer av, vi skal se mer på det pedagogiske opplegget og ikke kun på enkeltbarnet. Det er nok litt av målet med PPdagene der vi er ute i barnehagene også. Det er sjelden vi får forespørsler om å observere eller samtale med det systemrettete i fokus, tyngden ligger på individrettet. Men jeg tenker at når jeg er ute i barnehagen så ser jeg automatisk mer på helheten og ikke kun på enkeltbarnet, det er jo viktig ettersom at systemet i seg selv kan ha mye å si for enkeltbarnets utvikling (Berit).*

Berit forteller at et systemrettet fokus er noe de har som mål å jobbe mer med i hennes kommune. Hun sier at de skal se mer på det pedagogiske opplegget og ikke kun på enkeltbarnet som skiller seg ut fra barnegruppa, ettersom systemet i seg selv har mye å si for hvert enkelt barns utvikling, jf. Bronfenbrenners (1979) gjensidighetsprinsipp; mennesket utvikler seg i kraft av en interaksjon og gjensidighet med sitt miljø. Dette er et viktig poeng, og i tråd med det systemteoretiske perspektivet som utvider fokus fra individ til barn i

kontekst (Klefbeck og Ogden 2003). Else har også de samme tankene når de gjelder å se helheten rundt barnet, og ikke bare barnet i seg selv: *Generelt tenker jeg at systemrettet arbeid er arbeid mot systemene, så enkelt som d. Og det er på en måte og se saker, ikke bare ut i fra det ene barnet eller den ene vaksen, men sett i lys av alle de systemene som er rundt barnet (Else).*

Else forklarer systemrettet arbeid som arbeid mot systemene. Hun mener altså at ved å gjøre endringer i barnets sosiale omgivelser, å jobbe med det miljøet som omgir barnet, så kan man legge bedre til rette for det enkelte barnet. Vi kan her tenke at tiltak i det allmennpedagogiske tilbudet vil være arbeid mot systemene som problemløsende arbeid eller forebyggende arbeid som et forsøk på å redusere faren for at barn skal utvikle vansker (Klefbeck og Ogden 2003; Nordahl m.fl.2005). Berit er opptatt av at PP rådgiverne har et bedre utgangspunkt for å kunne gi mer spesifikke rettet tiltak når de er fysisk ute i barnehagen og gjør viktige observasjoner i barnets faktiske miljø. Hun sier gjentatte ganger gjennom intervjuet at det beste og viktigste med jobben, er når hun er ute i felten og møter barn og voksne. Det gir henne og den eventuelle saken så mye mer enn å kun ta imot barnet på PPT kontoret.

*Jeg synes det er veldig spennende å ut i barnehagene, det gir meg en nærhet til praksisfeltet som jeg trenger. At vi ikke bare sitter her og tar imot de barna som strever, men at vi faktisk er ute i barnehagen og ser barna, hele gruppen, vi er ute og ser dynamikken mellom barn og voksne, det gir jo en eventuell utredning mye mer i forhold til at vi kjenner miljøet i rundt barnet. På samme måte er det bra for barnehagen sin del, det at vi kan gi mere spesifikke tiltak fordi at vi har vært der og sett det de opplever, det er jo kjempeviktig å se barnet i det miljøet det er i (Berit).* Begge informantene er opptatt av å se barnet i sitt faktiske miljø, å skape kontekst rundt barnet for å kunne se helheten og ikke kun et rent individuelt perspektiv. Dette forteller meg at det er to PP rådgivere som har en systemrettet tankegang i sitt arbeid mot enkeltbarnet. Begge gir uttrykk for at det jobbes for lite systemrettet mot barnehagene enn det burde vært gjort. Berit sier: *Det jobbes alt for lite systemrettet ut mot barnehagene, jeg tror det er litt tradisjon at PPT tar seg av enkeltbarn og at denne tankegangen henger igjen, tror det er lite bevissthet om av vi kan bidra på systemnivå. Dette kan godt være vår egen skyld, at vi ikke har eksponert oss nok på den biten. Det er jo kjempeviktig at vi får jobbet mer med det systemrettete i barnehagen, som forebygging tenker jeg (Berit).* Som Berit sier så er det lite bevissthet på at PPT kan jobbe systemrettet i barnehagen da det ikke foreligger noe eksakt mandat og føringer for det. Systemperspektivet ble innført i grunnskoleopplæringen i 1999/2000 (opplæringsloven §5-6 og §5-3), som innebærer at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn med særskilte behov. Lovteksten sier ingenting om et systemrettet fokus i barnehagen. Men på bakgrunn av Samtak (se kap.2 avsnitt 2.2) der kommunene og fylkeskommunene fikk tilført stillinger i PPT for å ivareta det systemrettede arbeidet, ble det økt fokus på systemarbeid også i barnehagen. Berit uttrykker at hun

mistenker lite bevissthet i barnehagen rundt hva PPT faktisk kan bidra med, tradisjonen tilsier et individuelt perspektiv, og som Else sier i sitt intervju så er det så mange saker som omhandler enkeltbarnet at de ikke har tid til å ta tak i systemarbeidet. Berit er enig i dette utsagnet, men sier samtidig at i hennes kommune har de fått unna ventelistene noe som gjør at de kan flytte fokus mot det systemrettede: *Grunnen til at det er lite fokus på det systemiske arbeidet i barnehagen, tror jeg er fordi det er flest enkeltsaker og at man ikke har tid til å gape over systemarbeid i tillegg, tror jeg. Men i vår kommune er det ikke lenger ventelister, noe som igjen åpner for systemarbeid. Så da er det bare å gjøre det (Berit).* Det begge informanter uttrykker at de ønsker, er å øke bevisstheten om at systemrettet arbeid vil gagne enkeltbarnet på samme måte som med individrettet arbeid, og vil virke forebyggende for eventuelt andre barn som står i fare for å utvikle vansker.

Else sier: *Noe som vi har fått en bevissthet på den siste tida, er at man kan ikke jobbe utelukkende med systemperspektiv eller individperspektiv. Man greier ikke å skille de. For når vi tar inn en individsak her i PPT så kan man ikke løse den saken med et rent individuelt perspektiv på det ene barnet, så man må alltid ta systemene i barnets miljø i betraktning. Vi jobber mye for å skape konteksten rundt barnet (Else).* Dette utsagnet kan vi se i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) økologiske systemperspektiv. Dette perspektivet plasserer individet som deltaker i flere ulike økosystemer, og hjelper oss til å forstå hvordan miljøet påvirker atferd hos enkeltbarnet. Bronfenbrenners (1979) teorier vektlegger samspillet mellom de ulike systemene rundt barnet. Else sier at de jobber mye for å skape konteksten rundt barnet, altså jobber de mye for å kartlegge de ulike systemene som omgir barnet og hvordan det eventuelt påvirker barnet til å ha den atferden eller vansken som bekymrer barnehagen og PPT. De ulike systemene rundt barnet kalles, som skrevet i kapittel 2, mikrosystemer som er systemer som barnet ferdes i til daglig, som her vil være barnehage, hjemmet, nabolag, PPT ol. Det som er interessant her er hvordan samspillet mellom de ulike mikrosystemene fungerer, altså hvordan båndene i mesosystemet (jf. Kap.2 avsnitt 2.2.1) samspiller. Dersom dette samspillet er godt, vil det ha positiv innvirkning på det aktuelle barnet eller barnegruppa. Så kvaliteten på samarbeidet mellom barnehagen og PPT er avgjørende for hva barnet får ut av det systemrettede arbeidet.

#### **4.2.2 Tidlig innsats/tidlig intervensjon og forebygging**

*Disse PP dagene har vært veldig nyttig med tanke på at vi kan gi barnehagen veiledning. Jeg tror, uten at jeg har tall på det, at vi har avverget mange henvisninger til PP tjenesten ved at vi har hatt veiledning. Jeg har vært inn og veiledet i forhold til mange barn og mange ulike vansker der det ikke har ført til videre henvisning (Berit).* Dette utsagnet kan man se i sammenheng med forebygging og tidlig innsats. Her sier Berit at hun har vært inne og veiledet i forhold til enkeltbarns vansker, og avverget videre henvisning om enkeltvedtak. Slik jeg tolker det har de barnehageansatte avdekket en vanske på et tidlig

stadiet og bedt PPT om veiledning i henhold til tiltak. Berit har brukt sin kompetanse og kunnskap til å veilede de barnehageansatte til å sette inn riktige tiltak slik at vanskene ikke har utviklet seg ytterligere. Dette tyder også på at de ansatte har utført Berits råd om tiltak på riktig måte, og dermed har dette samarbeidet ført til at enkeltbarnet har fått den hjelpen som har vært nødvendig på riktig tidspunkt. Her kan man tenke at de ansatte har innsett at de ikke har tilstrekkelig kompetanse for å sette inn korrekte tiltak på egenhånd, og bedt om ekstern hjelp på et tidlig stadium, noe som vitner om en bevissthet omkring egen kunnskap, og en tillit til PPTs kunnskap. Else forteller at hun ser på systemrettet arbeid som forebygging i henhold til enkeltvedtak: *Jeg tenker at systemrettet arbeid vil kunne avløse mange av enkeltvedtakene som kommer. Men da er jeg igjen inne på dette med universelle tiltak, dette med forebygging og å sette inn hjelp før de trenger det, og jeg tror mye kan gjøres på systemnivå i barnehagen (Else).* Else er av den tro at systemrettet arbeid vil kunne avløse mange av enkeltvedtakene, og da med tanke på iverksetting av tiltak med håp om å komme en negativ utvikling i forkjøpet, som forebygging handler om (Befring 2008). Sett i sammenheng med teorikapitlets avsnitt 2.2.4, forebygging, vil et allmennpedagogisk perspektiv være forebyggende på systemnivå, jf. Stortingsmelding nr.18 (2010-2011). Å sette inn hjelp før barna trenger det, før vanskene utvikler seg og utmerker seg, på et universelt nivå som Else sier. Universelle tiltak er et begrep som Kvello (2010) bruker for å beskrive Caplans (1964) primære tiltak. Dette er tiltak som går på hele grupper, altså hele barnegruppa i barnehagen. Her mener Else at man kan avverge at enkeltbarn utvikler vansker ved å sette inn tiltak på systemnivå som favner hele barnegruppa. Dette være seg et godt allmennpedagogisk tilbud i bunnen som alle barna nyter godt, med fokus på for eksempel språkutvikling, motorisk trening, sosial samhandling ol. Dette er ting både Else og Berit la vekt på under intervjuene. De mener barnehagens styrke ligger nettopp her, å forebygge ved å øke det grunnleggende tilbudet i barnehagen. Dette drøftes videre under neste avsnitt, 4.2.3 som omhandler det allmennpedagogiske miljøet.

#### **4.2.3 Betydningen av det allmennpedagogiske miljøet sett i sammenheng med komplementaritetsteorien**

*Man ser jo at de barna som har fått et godt allmennpedagogisk tilbud, har hatt mindre behov for spesialpedagogiske tiltak enn de som ikke har det. Man ser helt klart en sammenheng! Det allmennpedagogiske miljøet og tilbudet barnehagen gir er kjempeviktig for enkeltbarnet. Her kan det forebygges i gruppe, og kanskje hindre da at enkeltbarnet utvikler en vanske og trenger spesialpedagogisk hjelp (Else).*

Elses utsagn om at barna som har fått et godt allmennpedagogisk tilbud ikke har hatt det samme behovet for spesialpedagogisk hjelp, ses i sammenheng med komplementaritetsteorien her presentert av Peder Haug (2006). Han forklarer komplementaritetsteorien i sammenheng

med tilpasset opplæring i skolen, men over ført til barnehagen ser man det slik; Har man et godt allmennpedagogisk tilbud som favner alle barna, så vil behovet være mindre for spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarnet. Med andre ord, dess bedre kvaliteten på det grunnleggende tilbudet barnehagen tilbyr hele barnegruppa, dess mindre behov for sekundær og tertiærforebygging jf. Caplan (1964) i form av enkelttiltak og spesialpedagogisk hjelp vil det bli. Både Else og Berit uttaler i sine intervju at barnehagens styrke ligger i å kunne tilrettelegge og forebygge på et tidlig stadiet ved å tilby et solid og innholdsrikt fundament i form av det allmennpedagogiske miljøet. Her kan man legge inn tiltak rettet mot hele barnegruppa som forebygging, i stedet for å sette inn tiltak på enkeltbarnet når man avdekker vansken i ettertid. Å komme vanskene i forkjøpet vil ifølge informantene avverge mange av enkeltvedtakene hos enkeltbarnet Berit sier følgende: *Utfordringen er at mange barn viser lite eller ingen tegn på at de strever, så kanskje kan det være vanskelig å se de. Noen vil det alltid være, men jeg tenker at med dette forebyggende tiltaket og da mener jeg systemrettet arbeid som universelt tiltak, vil man kunne få unna mye i barnehagen (Berit).*

Berit sier at det kan være vanskelig å se og oppdage vanskene barna har fordi de viser lite eller ingen tegn på at de strever. Dette kan man drøfte i lys av teori om kompetanse og vil bli tatt med videre i kapitlet under.

## **4.3 Kompetanse**

### **4.3.1 Opplevelsen og betydningen av kompetanse**

Begge informantene var opptatt av begrepet kompetanse. Ikke bare barnehagens kompetanse, men også sin egen kompetanse. Ifølge Berit er det en utfordring at mange barn viser lite eller ingen tegn på at de strever, og gjør det vanskelig for de ansatte og oppdage de. Så hun mener at man kan forebygge at noen av vanskene oppstår ved å sette inn universelle tiltak på et tidlig stadium. Uavhengig av de forebyggende tiltakene, så vil det være noen barn som utvikler vansker på grunn av forhold man ikke kan forebygge på et universelt nivå. Dette være seg diagnoser eller forhold i miljøet rundt barnet. For å avdekke tegn på slike vansker kreves det en mer spesifikk kompetanse og kunnskap. Berit har følgende tanker om kompetanse: *De fleste som jobber primært med barn i alderen 0-6 år har førskolelærerutdanning i bunnen, videre har noen av oss master i spesialpedagogikk, men ikke alle. Alle har testkompetanse som er relevant mot førskolebarna. Den førskoleutdanningen er viktig mener jeg, at vi har en grunnleggende viten, som også de ansatte i barnehagen deler (Berit).*

Jeg legger merke til siste linje i Berits utsagn; *den førskolelærerutdanningen er viktig mener jeg, at vi har en grunnleggende viten, som også de ansatte i barnehagen deler.* Berit sier her noe om en felles

kompetanse, noe som binder PP rådgiverne og de ansatte sammen. De har den samme grunnleggende kunnskapen og det samme faglige utgangspunktet som legger til rette for en felles faglig plattform i samarbeidet. De har de samme nødvendige kvalifikasjoner til å handle og trekke i samme retning (Skau 1998). På denne måten har de et felles grunnlag til å diskutere og sammen finne løsninger som vil komme enkeltbarnet til gode om en vanske avdekkes. Videre sier Berit noe om testkompetansen som PP - rådgiverne innehar. Denne kompetansen går ofte utover den kompetansen de barnehageansatte innehar, slik at de kan utføre relevante tester om behovet melder seg. På denne måten kan de avdekke eventuelle vansker som er vanskelig å se. For Berit er det ønskelig at de ansatte i barnehagen også innehar kompetanse på ulike tester og selvstendig kan utføre disse: *Jo mer kompetanse barnehagene selv har på testing, jo mindre har de bruk for oss til det. Det er jo en stor fordel for de barnehagene som har testkompetanse, at de kan gjennomføre de selv og vurdere før de henter inn oss. Da er de mer forberedt og har mer kunnskap om barnets eventuelle vansker før vi begynner saken (Berit).*

Hun mener at om barnehagene er mer selvstendige ved å inneha mer spesifikk kompetanse så kan de, slik jeg tolker det, bekrefte eller avkrefte vansker før de henter inn ekstern hjelp, og er på denne måten mer forberedt og vet mer om den foreliggende vansken med bakgrunn i testresultater. Ifølge Holmbergs (2012) forskningsresultater mangler de ansatte i barnehagen kunnskap når det gjelder kjennskap til risikofaktorer. Slik manglende kompetanse er en av grunnene til at de ikke oppdager vansker hos barna, og at aktuelle hjelpetiltak blir satt i gang for sent. Man kan se Berits tanker på linje med det Holmberg beskriver om manglende kompetanse. Om de ansatte innehar noe testkompetanse i henhold til førskolebarn, så kan de selv avdekke vansker i større grad og sette inn tiltak på et tidligere stadium. Dette kan ses i sammenheng med regjeringens føringer som er lagt i henhold til kompetanseheving blant de ansatte i barnehagene (Stortingsmeld.24, 2012-2013). Et viktig mål er at flere ansatte skal ha et minimum av barnehagefaglig kompetanse heter det. Et av fire temaområder som skal satses på er barn med særskilte behov noe som kan bety at kompetansen som foreligger pr i dag ikke er tilstrekkelig. Dette temaområdet skal bidra til å øke de ansattes kompetanse på områder som handler om inkludering, samarbeid med andre instanser, mangfold og tidlig innsats. Else forteller om en felles kompetanseheving for PPT og de barnehageansatte i sin kommune. Ansatte i PPT og barnehagene er alle med på kurs som omhandler tidlig innsats, et felles kurs om legger til rette for en felles faglig plattform og kompetanseheving på temaet tidlig innsats jf. Stortingsmelding 24. Else sier følgende:

*Vi er med på den Kvello metoden, tidlig innsats, og vi var senest i går kveld sammen med alle barnehagene i kommunen og lærte om risikofaktorer, utvikling, omsorg osv. Utover det har vi mye kompetanse på språk,*

*testkompetanse, omsorgsoppfølging, atferd og ja, jeg synes vi har mye kompetanse på barnehagefeltet. Vi har også et stort satsingsområdet som heter språkmiljø, det er rettet inn mot alle barnehagene der PPT har tilbudt seg å være med for å få inn dette med den organisatoriske læringen, altså for å få den til å sette seg i hver enkelt barnehage. Så det er et tilbud om kompetanseheving vi bidrar med (Else).*

I intervjuet fortalte Else om kompetanseheving blant barnehagene som et av PPTs satsingsområder. Dette kan ses på som et systemrettet tiltak å heve kompetansen blant de ansatte for lettere avdekke vansker, forebygge og gi et bedre pedagogisk tilbud til alle barna. Hun var av den oppfatning at de ansatte i barnehagen burde ha mer kunnskap om de ulike utviklingsområdene og om risikofaktorer slik at de lettere kunne stå i det alene. Jeg tolker det slik at begge informantene ønsker at barnehagene skal ha mer kompetanse slik at de kan være mer selvstendig og forebygge mye av vanskene som i dag fører til enkeltvedtak, og krever spesialpedagogisk hjelp. Som Spetalen (2010) sier så vises kompetansen i handlingen. På bakgrunn av det informantene sier og Spetalens utsagn om at kompetansen vises i handlingen, tolker jeg det slik at PP rådgiverne opplever at de ansatte i barnehagen ikke innehar nok eller relevant kompetanse. Mestringen av arbeidsoppgaver, utfordringer eller komplekse situasjoner er målet for kompetansen og avgjørende for om en person oppfattes som kompetent eller ikke (Spetalen 2010). Om denne felles kompetansehevingen er et ledd i tråd med regjeringens føring er for kompetanseheving i barnehagen vites ikke, men den vitner om en kommune som ser viktigheten av mere kunnskap og kompetanse ut i barnehagene, og setter inn tiltak for å imøtekomme dette.





## 5.0 Avslutning

Formålet med denne studien var å se nærmere på systemarbeidet i barnehagen, hvordan samarbeidet mellom barnehagen og PPT fungerer, og om det systemiske perspektivet har funnet veien inn i barnehagene. Jeg har intervjuet to ansatte i PP tjenesten for å få deres tanker, opplevelser og erfaringer med samarbeidet og det systemiske perspektivet.

Problemstillingen for oppgaven har vært:

*Hvordan kan mer vekt på systemperspektiv i samarbeidet mellom PPT og barnehager bidra til økt forebygging av henvisninger og enkeltvedtak?*

Som tidligere beskrevet har jeg intervjuet to ansatte i PP tjenesten. Dermed kan jeg ikke trekke konklusjoner som favner hele populasjonen, men jeg kan formidle deres erfaringer. Funnene kan altså ikke generaliseres i og med at dette er en kvalitativ undersøkelse, men jeg kan anta at de har en overføringsverdi. Erfaringene og opplevelsene som mine informanter har med temaet kan gi oss et bilde av hvordan PP tjenestens rådgivere opplever dette, og det kan være flere ansatte i PP tjenesten som har lignende erfaringer og opplevelser. Kanskje vil de kjenne seg igjen i noe av det som er presentert i studien, men opplevelsene og erfaringene er unike og vil aldri være identiske. Underveis har jeg sett at intervjuguiden min kunne vært utformet annerledes slik at jeg kunne ha gått mer i dybden på hvert tema og fått mer kunnskap ut av dette. På en annen side ser jeg at det kunne gjort at oppgaven hadde blitt for stor for denne gang, og at det jeg i dag sitter igjen med er et godt grunnlag for eventuell videre forskning.

Jeg velger å oppsummere hver hovedkategori kort før en konklusjon.

### 5.1 Oppsummering

#### **Samarbeid**

Samarbeidet mellom PPT og barnehagene oppleves godt og givende fra PPT sin side. De har fått indikasjoner på at det oppleves tilsvarende fra barnehagenes side også, med unntak av enkeltsaker, der det handler om hvordan relasjonene mellom PP - rådgiver og barnehage ansatte har påvirket samarbeidet. Informantene er klare på at kunnskap om hverandre er en forutsetning for et fruktbart samarbeid. Videre påpeker de at fastkontaktordningen har åpnet noen dører som har ført til et lettere og mer spesifikt samarbeid. PP – rådgiverne har vært tilstede på barnas arena og observert dem i sitt miljø, noe som har gjort tiltak og veiledning mye mer spesifikt. På denne måten har det virket forebyggende og avvergende i henhold til

enkeltvedtak. Fastkontaktordningen har skapt rom for et mer systemisk perspektiv da veiledning av de barnehageansatte har vært mer ønskelig, og har gjort at barnehagen selv har utført mye av tiltakene. På denne måten har PP – rådgiverne kunne sett organisasjonen mer helhetlig og gjort tiltak i det allmennpedagogiske miljøet som favner samtlige barn og ikke kun tiltak rettet mot enkeltbarnet. Dette vil da kunne virke forebyggende for andre barn som kan utvikle vansker ved et senere tidspunkt. Ut i fra tolkning av data opplever jeg en respektfull holdning mot personalet i barnehagen med en grunnleggende tanke om at ingen er bedre enn noen andre, og at alles kompetanse er viktig og skal utnyttes for å sammenbindes til det beste for barna. På denne måten kan fokuset holdes på den overordnede oppgaven og man kan bli bedre av det arbeidet de gjør sammen.

### **Systemrettet arbeid**

Når det gjelder det systemrettede arbeidet i barnehagen var begge informantene veldig klare på at dette var noe de ønsket mer av. De så viktigheten av et systemisk perspektiv med tanke på forebygging og tidlig innsats i barnehagen. Nå når barnehagene og PPT jobber tettere på hverandre var det enighet om at det er fullt mulig, og ønskelig, med et mer systemisk fokus for å kunne redusere enkeltvedtak og individrettete tiltak. Informantene påpekte at ved å se på det pedagogiske opplegget og systemene barna befant seg i, kunne de hjelpe enkeltbarnet ved å gjøre endringer i systemene, og ikke bare individrettete tiltak rettet kun mot enkeltbarnet. På sikt ønsket de å utvide fokus fra individ til barn i kontekst, og fortalte begge flere konkrete eksempler på hvordan de var i gang med en slik tankevirksomhet og arbeidsmåte. Jeg tolker ut i fra mine funn at arbeidsmåten PP – rådgiverne har i skolen, preger deres tanker og arbeidsmåte inn mot barnehagene også, i form av et mer helhetlig syn på selve organisasjonen samt et fokus mot systemene så vel som fokus på enkeltbarnet. Konklusjonen til mine informanter uavhengige av hverandre, var at systemarbeid i barnehagen vil virke forebyggende på enkeltvedtak hos førskolebarn i barnehagen. Det ble henvist til komplementaritetsteorien, og uttalt at en sterk grunnmur i form av et godt og dekkende allmennpedagogisk tilbud som favner alle barn, vil virke forebyggende og minske behovet for spesialpedagogiske tilbud.

### **Kompetanse**

En av informantene var opptatt av at PP rådgiverne og noen av de ansatte hadde samme faglig bakgrunn i form av barnehagelærer utdanning. På denne måten hadde de det samme utgangspunktet når det gjaldt kompetanse, og en felles grunnleggende viten, noe som gjør at

de kan trekke i samme retning. Inntrykket jeg fikk fra begge informantene var at det var ønskelig med mer kompetanse i barnehagene når det gjaldt barn med spesielle behov. Ved å øke kompetansen i barnehagen, vil barnehagene være sterkere til å vurdere og sette inn tiltak på en mer selvstendig måte. På denne måten ville det bli en mer forebyggende arena der de ansatte kan sette inn tiltak på et tidlig stadium jf. tidlig innsats. Informantene forteller om kompetanseheving i form av veiledning der de byr på sin kompetanse, og sammen med de ansatte i barnehagen finner felles løsninger som er til barnets beste. Ved at barnehagene innehar mer kompetanse og kunnskap, og jobber mer selvstendig i henhold til enkeltbarnet og tiltak, vil PPT kunne fokusere og bruke mer tid på systemarbeid i barnehagen. I Elses kommune der PPT og barnehagene har felles kompetanseheving legger de ikke bare til rette for en felles faglig arena, men dette ses som et ledd i PPTs systemarbeid inn mot barnehagene. PPT tar initiativ til å øke organisasjonens kompetanse og man kan se dette i sammenheng med PPTs mandat for skolene der det står at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse og utvikling. Dette kan tyde på at PPTs arbeidsmåte inn mot skolene også preger deres arbeidsmåte inn mot barnehagene mer og mer. Også i Berits kommune er dette noe det satses mer på. Hun fortalte i intervjuet at de har noe de kaller for PP-kaffe der de inviterer spesialpedagoger fra barnehagene til foredrag der de har ulike tema som tidlig innsats, kjennetegn på ADHD, emosjonelle vansker, ulike kartleggingsverktøy osv.

## **5.2 Avsluttende refleksjoner**

I innledningen presenterte jeg følgende hypotese; *jeg tenker at en mer systematisk tenkning, en styrkning av det allmennpedagogiske miljøet, mer fokus på tidlig innsats og forebygging samt økt fokus på kompetanseheving blant personalet vil virke positivt på ikke bare enkeltvedtakene og den spesialpedagogiske hjelpen, men også at barnehagen er bedre rustet til å jobbe selvstendig og forebyggende i større grad.* Denne hypotesen fikk jeg bekreftet i studien. Både informantene, tidligere forskning, nasjonale føringer og politiske utsagn legger vekt på behovet for økt kompetanse for å heve kvaliteten og innholdet i barnehagen. Ved å heve kvaliteten i barnehagen vil barnehagene være bedre rustet til å jobbe forebyggende og selvstendig, og på denne måten kan PPT bistå med et overordnet blikk med fokus på systemperspektivet for å heve kvaliteten ytterligere.

Ut fra oppsummeringen av de respektive kategoriene, vil jeg nå skrive en avslutning der jeg sammenbinder mine funn med relevant forskning og nasjonale føringer.

Slik jeg tolker datamaterialet kan man se at det er ønskelig med mer kompetanse ut i barnehagene når det gjelder barn med spesielle behov. Informantene opplever denne holdningen fra de ansatte i form av etterspørring av veiledning og råd da de fremstår som usikre når det gjelder barn med spesielle behov. Dette samsvarer med funn fra studien «Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av styrere, eiere og ansattes holdninger til kompetanseheving» (Gotvassli et.al 2012). Studien viser at ansatte i barnehagen opplever størst behov for kompetanseheving i temaet barn med spesielle behov, og nesten 60% oppgir at de har behov for å øke kompetansen sin innen dette temaet. Mine funn viser at ved å øke kompetansen i barnehagen, er de bedre rustet til å vurdere å sette inn tiltak på en mer selvstendig måte. På denne måten ville det bli en mer forebyggende arena der de ansatte kan sette inn tiltak på et tidlig stadium jf. tidlig innsats. Dette kan også ses i sammenheng med Ekspertgruppen for Spesialpedagogikk (2014) sin rapport, som viser at barnehagelærerutdanningen skal ha økt fokus på forebygging, tilpasset opplæring og inkludering på bakgrunn av funn som viser at kompetansen ikke er tilstrekkelig pr i dag. Viser også til en fersk rapport fra OECD (juni 2015) der dagens kunnskapsminister har uttalt at den største bekymringer er mangelen på kompetente ansatte i barnehagene. Dette utdypes nærmere lengre ned i avsnittet.

Meld. St 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* varsler flere tiltak som vil kunne påvirke det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene. Meldingen understreker at barn som har behov for særlig støtte oppdages og får god og tidlig hjelp. På bakgrunn av mine funn og Melding.st 24 kan man tenke at om barnehagene innehar mer kompetanse og kunnskap, og jobber mer selvstendig i henhold til enkeltbarnet og tiltak, vil PPT kunne fokusere og bruke mer tid på systemarbeid i barnehagen. Ifølge funn fra studien «*Ja takk, begge deler – PPTs individ og systemrettet arbeid i barnehagen*» (Kovac, Tveit & Cameron 2012), synes ikke forholdene å ligge til rette for systemarbeid i barnehagen. Denne konklusjonen er fattet på bakgrunn av resultater som viser at en stor del av PPTs arbeidstid går med til individrettet arbeid. Individrettete oppgaver krever ofte førsteprioritet framfor systemarbeid på grunn av enkeltbarns individuelle rettigheter. Altså foreligger det en overvekt av individrettete saker som tar tid og fokus bort fra systemarbeidet i barnehagen. Dette samsvarer med mine funn der informantene forteller om en overvekt av individuelle saker, og lite tid til systemarbeid. Det foreligger som sagt ingen føringer for systemarbeid i barnehagen, men mine informanter sier at man ikke kan jobbe utelukkende individrettet eller systemrettet, de går uansett inn i hverandre. Man ikke jobbe med et rent individperspektiv på enkeltbarnet uten å ta systemene i barnets miljø i betraktning. Videre viser den nevnte studien at det er

sider ved hvordan PPT organiserer sitt arbeid med barn med spesielle behov i barnehagen, som til dels synes å motarbeide mulighetene for at PP-ansatte skal kunne jobbe mer systemrettet i barnehagen. Dette er en studie fra 2012 og ut i fra mine funn (2015) ser jeg en annen måte å tenke og jobbe på i forhold til barn med spesielle behov hos mine informanter. Else forteller om en felles kompetanseheving blant PPT ansatte og ansatte i barnehagene i hele kommunen, i form av kurs i Kvello – modellen Tidlig innsats. Felles kompetanseheving legger ikke bare til rette for en felles faglig arena, men kan etter mine funn ses som et ledd i PPTs systemarbeid inn mot barnehagene. PPT tar initiativ til å øke organisasjonens kompetanse. Dette kan tyde på at PPTs arbeidsmåte inn mot skolene også preger deres arbeidsmåte inn mot barnehagene mer og mer. Slik jeg tolker datamaterialet mitt så kan man se en endring i organiseringen og ønsker fra PPT sin side i de to kommunene jeg har forsket i. De ønsker en mer systemisk arbeidsmåte ved å samarbeide tettere, øke kompetansen i barnehagen og fokusere på organisasjonen som en helhet. Funnene viser viktigheten av et systemisk perspektiv med tanke på forebygging og tidlig innsats. Nå når barnehagene og PPT jobber tettere på hverandre, som en følge av fastkontaktordningen, er det fullt mulig, og ønskelig med et mer systemisk fokus. Konklusjonen til begge mine informanter var at systemarbeid i barnehagen vil virke forebyggende på enkeltvedtak hos førskolebarn i barnehagen. Det var stor enighet hos informantene om at ved å tilby en sterk grunnmur i form av et godt allmennpedagogisk tilbud som favner alle barn, vil man kunne jobbe forebyggende og på denne måten minske behovet for spesialpedagogiske tiltak. Spesielt en av informantene hadde erfaring med å ha avverget flere henvisninger til PP tjenesten ved veiledning og tiltak i det allmennpedagogiske miljøet. Å se barnas behov og sette inn riktig tiltak og å handle forebyggende oppleves å være enklere når de selv er tilstede og observerer og samtaler med de ansatte på en deres arena. Å ha kjennskap til miljøet barna ferdes i, altså en oversikt over de ulike systemene som omgir barna, opplever informantene som avgjørende for deres veiledning i forhold til tiltak som omhandler enkeltbarnet. De er opptatte av at ingen sitter der med sannheten og at deres kompetanse skal sammenbindes til det beste for barnet.

En fersk rapport som Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) presenterte 18 juni 2015, inneholder en rekke anbefalinger for barnehagepolitikken i Norge. Organisasjonen mener mangelen på kompetente ansatte er den viktigste utfordringen. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen deler OECD's bekymring om at kvaliteten og innholdet i barnehagene variere for mye og at man trenger flere ansatte med pedagogisk kompetanse. I rapporten påpekes det at regelverket er for lite presist når det gjelder krav til

bemanning og minimumskravet til personalets faglige kvalifikasjoner. De mener at det bør være et obligatorisk krav at alle ansatte har relevant kompetanse. Dette samsvarer med mine funn og flere forskningsrapporter som er gjort de siste årene. «Å investere i de ansattes kompetanse, er å investere i barna» (Kristin Halvorsen 2013). Dette uttaler den tidligere kunnskapsministeren i *Kompetanse for framtidens barnehage – strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*.

Kristin Halvorsen uttalelse i forhold til kompetanse i barnehagen, OECD's rapport om kvalitet og innhold i barnehagen, nyere forskning på barn med særlige behov i barnehagen (2015), samt funn fra Ekspertgruppen for Spesialpedagogikk (2014) kan vise at kompetansen som barnehagene i dag besitter, ikke er tilstrekkelig nok for barn med særlige behov. Det er interessant å se at i løpet av de siste to årene har det vært forsket og sett mer på tilbudet som finnes for barn med særlig behov i barnehagen, dette viser også at min forskning er relevant, og et innspill i dagens forskningsfokus. For videre forskning vil det vært interessant å videreføre min problemstilling til flere kommuner, samt se på forskjellen på kompetansen hos kommunenes ulike barnehager, og om kompetansen har betydning for om fokuset ligger ved individperspektivet eller systemperspektivet.

## Referanseliste

- Aas H.K (2007). *Utvikling av relasjonskompetanse: Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet*. Nordisk sosialt arbeid 01/2007
- Bae. B (1997). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Pedagogisk forum
- Bae. B & Waalstad. J.E (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse*, (red). Universitetsforlaget
- Baklien B. (2009). *Skole, barnehage og barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid*. Norges barnevern 4/2009
- Bargel H. & Samuelsson A.S (2007). *Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen*. Trøndelag kompetansesenter.
- Barnehageloven (2005). *Barnehageloven av 17 juni 2005 nr.64*. Cappelen Akademiske forlag
- Befring E. & Tangen M. (2008). *Spesialpedagogikk* 3.utgave Cappelen akademiske forlag.
- Befring E. & Tangen M. (2008). *Spesialpedagogikk*. (red). *Spesialpedagogikk: Ethiske problemstillinger og teorier* (s. 142 – 155). 3.utgave Cappelens akademiske forlag.
- Buli-Holmberg, Jorun (2012). *Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen*, I: Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?.* Cappelen Damm Akademisk. ISBN 9788202360931. Kapittel 5.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University press, Cambridge
- Bjørnsrud H. & Nilsen S. (2012). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (red). *Tidlig innsats forebyggende arbeid i barnehagen* (kap.5). Cappelen Damm Akademiske
- Caplan G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York, Basic Books.
- Cameron D.L, Kovac V.B & Tveit A. D (2012). *En undersøkelse om PP – tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr.155 Universitetet i Agder, Kristiansand 2011
- Dalen M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide S. B, Grelland H.H, Kristiansen A., Sævareide H.I, & Aasland D.G (2008). (red). *Til den andres beste – en bok om veiledningens etikk*. Gyldendal Akademiske
- Figenschou W. (2012). *Modell for tverrfaglig tidlig innsats overfor barn i barnehage – Kvello – modellen hva er nå det?* Forebyggende helsetjenester, Tromsø kommune.
- Glavin K. & Erdal B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune – Norge*. 3. utgave. Oslo, kommuneforlaget.
- Groven B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget

- Gotvassli K.Å, Haugset A.S, Johansen B., Sivertsen H. & Nossun G. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes holdninger til kompetanseheving*. Kunnskapsdepartementet.
- Haug P. (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag.
- Horvevrak J.G. (2005). *Relasjonskompetanse – en nyttig ferdighet*. Hentet 06.05.15 fra: <http://www.magma.no/relasjonskompetanse-en-nyttig-ferdighet>
- Kinge E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn – en kilde til styrke og håp?* Gyldendal Akademiske
- Klefbeck J. & Ogden T. (2003). *Nettverk og økologi*. 2 .utgave Universitetsforlaget, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Kompetanse for framtidens barnehage - Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020*. 09/2013
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Kompetansebehov i barnehagen*. Hentet 14.05.5 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/kompetansebehov-i-barnehagene-er-kartlag/id674209/>
- Kvale S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Ad Notam Gyldendal AS
- Kvale S. & Brinkman S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave, Gyldendal
- Kvelling Ø. (2010). *Barnas barnehage 1 – målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Gyldendal Akademiske forlag.
- Lauvås P. & Handal G. (1997). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 7.utgave Cappelens forlag
- Lauvås P. & Lauvås K. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. 2.utgave Universitetsforlaget
- Lingås L.G & Olsen K. R (2013). *Pedagogisk veiledning*. Gyldendal akademisk
- Løgstrup K.E (1991). *Den etiske fordring*. Gyldendal
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Hentet 05.06.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?docId=STM201220130024000DDDEPIS&ch=1&q>
- Meld. St. 18 (2010 – 2011). *Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 14.05.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St 23 (1997 – 1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov*. Hentet 12.04.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/>
- Moen T. & Karlsdottir R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademiske forlag.
- Moss N. (2013). *Hva gjør vi med ordene og hva gjør de med oss?* Hentet 30.04.15 fra <http://r-bup.no/CMS/cmspublish.nsf/pages/hva-gjor-vi-med-ordene-og-hva-gjor-de-med-oss?open&ql=blog>



- Nilssen V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- NSD (2014). *Må prosjektet meldes?* Hentet 05.01.15 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Norges forskningsråd (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Rapport fra Ekspertgruppen for Spesialpedagogikk 2014
- NOU 2003:16 *I første rekke*. Hentet 13.05.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?docId=NOU200320030016000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3>
- NOU 2012:1 *Til barnas beste — Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet 22.03.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?docId=NOU201220120001000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=21>
- NOU 2009:18 *Rett til læring*. Hentet 12.06.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- OECD (2015). *For store forskjeller i barnehage – Norge*. (Pressemelding om rapport fra OECD; *Early childhood education and care policy review av 18 juni 2015*).
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. Hentet 17.06.2015 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Postholm M.B (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Reiling R. B. & Wendelborg C. (2005). *Barn med særlige behov i barnehagen*. (Delrapport for prosjektet; «Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder»). NTNU Samfunnsforskning, NIFU og TFoU.
- Ryen A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget
- Røkenes O.H & Hanssen P.H (2012). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget
- Schibbye L.A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget
- Schibbye L.A.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget
- Solli A. & Sundt E. (2011). *Et meningsfylt yrkesliv i kampen for anerkjennelse av barnehagen*. Første steg nr3.201
- Skau G.M (1998). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Cappelen Damm akademisk
- Spetalen H. (2010). *Kompetansebegrepet i profesjonsutdanningen*. Småskrift 2/2010 Høgskolen i Akershus

- Spurkeland J. (2005). *Relasjonskompetanse – resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget
- Thagaard T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave Fagbokforlaget
- Tveit A. D, Kovac V.B & Cameron D.L. (2012). «Ja takk, begge deler» *PPTs individ – og systemrettet arbeid i barnehagen*. Spesialpedagogikk 4/2012
- Utdanningsforbundet (20??). *Profesjonsetikk*. Hentet 13.05.15 fra:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 12.06.15 fra:  
<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialpedagogisk-hjelp/>

## Vedlegg 1:

### Intervjuguide

- Presentasjon av meg selv, generell informasjon om studien min, hensikt og grunnlag for valg av tema.

#### Bakgrunnsinformasjon om informanten

- Alder
- Utdanning
- Hvor lenge har informanten jobbet på det aktuelle PPT kontor?

#### Informasjon om det aktuelle PPT kontor

- Hvor mange jobber med barn i alderen 0-6 år på ditt kontor?
- Hvor mange barn i alderen 0-6 år var oppmeldt til dere i 2014?
- Hvor mange barn i alderen 0-6 år var oppmeldt til dere i 2012?
- Hvor mange barn får spesialpedagogisk hjelp i alderen 0-6 år etter enkeltvedtak på ditt kontor?
- Hvilken kompetanse har PPT som er særskilt rettet mot arbeid med barn i alderen 0-6 år?
  - Hvilken kompetanse har PPT som er særskilt rettet mot barnehagen som organisasjon?

#### Systemrettet og individrettet

- Hvilke erfaringer har du med begrepet systemrettet arbeid i barnehagen?
- Hva legger du/ditt kontor i begrepet individrettet arbeid i barnehagen?
- Har dere flest saker på systemrettet eller individrettet nivå? Og hva tenker du kan være grunnen til det?
- Hva tenker du om systemrettet arbeid som forebyggende tiltak mot enkeltvedtak?
- I hvilken grad og på hvilken måte jobbes det systemrettet mot barnehagen?
- Hva mener du bør være mest fokus i barnehagen, individrettet eller systemretter fokus, og hvorfor?

Tall fra GSI fremstilt av seniorrådgiver Helen Bargel fra fylkesmannen viser en økning av enkeltvedtak i en av våre nærkommuner.

- Opplever dere en økning av antall enkeltvedtak eller er det et stabilt tall i din kommune?
- Har du noen tanker rundt økning av enkeltvedtak i barnehagen? Hva det kan komme av?
- Hva tenker du kan være gjennomførbare tiltak i barnehagen som forebygging mot oppmelding og enkeltvedtak?

### **Tidlig innsats**

- Hvilken erfaringer har du med tidlig innsats knyttet til barnehagen?
- Hvordan opplever du barnehagenes satsing på tidlig innsats?
- Hva er PPTs tanker/forventninger om tidlig innsats i barnehagene?
- Hvordan oppleves kvaliteten på den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt i barnehagene i din kommune, hvis man tenker på dokumentasjon i form av individuelle spesialpedagogiske planer?

### **Samarbeid**

- Hvilken erfaring har du med samarbeid når man tenker på samarbeid mellom barnehage og PPT?
- Hva mener du karakteriserer et godt samarbeid mellom PPT og barnehage?
- Hva forventer du av et samarbeid mellom PPT og barnehagen?
- Hva tenker du et slikt samarbeid kan gi PPT?
- Hva tenker du et slikt samarbeid kan gi barnehagen?

### **Barnehagen**

- Hva er din erfaring med barnehageansattes evne til å oppdage barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp? Ender det med en sakkyndig vurdering, eller opplever du at barnehagen ofte kun har behov for veiledning i forhold til det enkelte barnet?

- Hvilke erfaringer har du med barnehagens allmennpedagogiske tilbud i forhold til det spesialpedagogiske tilbudet?
- Hvordan opplever du barnehagens evne til å tilrettelegge for barn med spesielle behov uavhengig av enkeltvedtak?
- Hvordan er barnehageansattes kompetanse inn mot barn med spesiell behov? Er den tilstrekkelig i forhold til de vanskene de enkelte barnehagene innehar?
- Hva tenker du er det viktigste PPT bistår barnehagen med?
- Hvor tenker du barnehagens styrke ligger om man tenker på enkeltbarnet? Hvor tenker du barnehagens styrke ligger om man tenker på barnegruppa?
- Hvilke tanker har du rundt ordningen med PP rådgivere som kontaktperson ut mot barnehagene, og hvordan fungerer dette for dere?
- Hva er den mest oppmeldte vansken ved ditt kontor?
- Som avslutning på intervjuet, kan du beskrive din opplevelse av utviklingen av PPTs rolle i forhold til barnehagen?

Som avslutning på intervjuet vil jeg takke informanten for at h\*n stilte opp og spørre om det er noe h\*n vil tilføye som kan være relevant for min studie. Jeg vil og spørre om jeg kan ta kontakt igjen ved en senere anledning om det er noe jeg trenger oppklaring eller utdyping av.



## **Vedlegg 2:**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Heidi Gården og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og er i gang med min avsluttende oppgave. Jeg er utdannet førskolelærer og spesialpedagog ved Dronning Mauds Mine Høgskole og har jobbet i barnehage i flere år.

Temaet for oppgaven er enkeltvedtak i barnehagen. Jeg vil undersøke hvordan samarbeidet mellom barnehagen og PPT eventuelt kan bidra til forebygging og/eller reduksjon av enkeltvedtak hos barn i førskolealder.

Min interesse for dette temaet kommer av en rapport fra Fylkesmannen som jeg fikk presentert høsten 2014. Den viser en statistisk fremstilling av tall innhentet fra GSI (Grunnskolen Informasjons System) som viser en økning av enkeltvedtak hos barn i førskolealder. Andre viktige punkt fra denne rapporten sier noe om at bedret samarbeid mellom barnehage og PPT vil være nødvendig med tanke på forebygging og tidlig innsats. For å få grundigere kjennskap til tematikken vil jeg intervju tre PPT ledere fra tre kommuner for å belyse tematikken fra et overordnet og helhetlig syn.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å få synspunkter og tanker rundt det aktuelle temaet ønsker jeg å benytte meg av intervju som datainnsamling. Spørsmålene vil omhandle temaet enkeltvedtak, men med fokus på tidlig innsats, systemrettet og individrettet arbeid, samarbeid og noen generelle spørsmål som omhandler barnehagen. Selve intervjuet beregnes til å ta i underkant av en time, der data vil registreres ved hjelp av lydopptak og notater.

Jeg håper å få gjennomført intervjuet i slutten av januar, begynnelsen av februar. Om dette er noe du vil være med på, responder gjerne via mail og vi vil da avtale et intervju.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, men opplysningene jeg er ute etter vil nok ikke berøre deg eller noen andre på personlig basis. Det blir bare jeg og min veileder, Bodil Mørland som vil ha tilgang til datamaterialet, og datamaterialet vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data og materiale. Navn på kommune, PPT-kontor og informanter vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i framstillingen.

## **Frivillig deltakelse**

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

Alle opptakene blir behandlet konfidensielt og vil bli slettet etter prosjektslutt, 1/6-2015. Faglig ansvarlig for prosjektet og veileder er Bodil Mørland, førstelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanningen, (DMMH).

Dersom du lurer på noe er det bare å ta kontakt på telefon 45 11 91 59, eller på mail;

[heidi.garden@orkdal.kommune.no](mailto:heidi.garden@orkdal.kommune.no)

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)