

Forord

Denne masteroppgaven er en selvstendig studie hvor jeg har rettet oppmerksomheten mot hvordan Pedagogisk Psykologisk tjeneste kan arbeide systemrettet i barnehage. Å skrive denne masteroppgaven har vært en berikende prosess, som har vært utfordrende og lærerik. Det har vært en utfordring fordi det har vært en krevende prosess, og lærerik fordi jeg har fått innsikt og kunnskap om et tema jeg ikke hadde kjennskap til tidligere.

Først og fremst vil jeg takke deltakerne som takket ja til å delta på undersøkelsen, som var villige til å dele sine erfaringer og opplevelser om systemrette arbeid i barnehage. En stor takk rettes til min veileder, førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole, Berit Groven. Takk for god veiledning og gode faglige råd.

Mine medstudenter fortjener en stor takk for oppmuntring og motivasjon underveis i prosessen, som har kommet godt med. Jeg har fått gode tips og innspill hele veien og uten deres hjelp hadde jeg ikke kommet i mål.

Trondheim, oktober 2015

Line Fossmo Olsen

Innholdsfortegnelse

Forord
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Mål og problemstilling.....	1
1.3 Oppgavens oppbygning	2
2.0 Teoretisk grunnlag.....	3
2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste	3
2.2 Rett til spesialpedagogisk hjelp.....	3
2.3 Systemrettet arbeid	4
2.3.1 Fra individrettet til systemrettet perspektiv.....	5
2.3.2 Systemrettet arbeid i barnehage	6
2.3.3 Systemrettet arbeid i Pedagogisk Psykologisk tjeneste.....	7
2.5 Føringer til samarbeid	9
2.5.1 Foreldresamarbeid	10
2.5.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.....	11
2.5.3 Relasjon og relasjonskompetanse	13
2.6 Oppsummering.....	13
3.0 Forskningsmetode	15
3.1 Valg av metode	15
3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	15
3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju	17
3.3 Intervjuguide	17
3.4 Utvalg.....	18
3.5 Gjennomføring av intervju	19
3.6 Bearbeiding av data og analyse	21
3.6.1 Stegvis-induktiv deduktiv metode.....	21
3.6.2 Transkribering.....	21
3.6.3 Koding	22
3.6.4 Kategorisering	22
3.7 Kvalitet.....	23
3.8 Etske overveielser.....	26
4.0 Funn	29
4.1 Erfaring med systemrettet arbeid	29
4.1.2 Organisering.....	30
4.1.3 Varighet i saker.....	30
4.2 Definisjon av systemrettet arbeid	31
4.3 Systemrettet arbeid i barnehage.....	32
4.3.1 Kompetanseutvikling.....	32
4.3.2 Veiledning	33
4.3.3 Relasjonsbygging.....	34
4.3.4 Voksenrollen.....	35
4.3.5 Strukturen i barnehagen	35
4.4 Samarbeid	36
4.4.1 Samarbeid med foreldre/foresatte.....	36
4.4.2 Samarbeid med barnehagen.....	37
4.4.3 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.....	38
4.5 Utdfordringer med systemarbeid.....	39
4.6 Forslag og ønsker til endring.....	40

5.0 Drøfting	42
5.1 Organisering.....	42
5.2 Definisjon av systemrettet arbeid	42
5.3 Systemrettet arbeid i barnehage.....	43
5.4 Foreldresamarbeid	45
5.5 Samarbeid med barnehagen.....	46
5.6 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.....	47
5.7 Relasjon og Relasjonskompetanse	48
6.0 Oppsummering	50
Hva legger PP-tjenesten vekt på i systemrettet arbeid med barn i barnehage?	50
Hva kan påvirke det systemrettede arbeidet i barnehagen?	51
PP-tjenestens ønsker for fremtiden.....	52
Referanseliste.....	
Vedlegg 1: Intervjuguide	
Vedlegg 2: Svar fra NSD.....	
Vedlegg 3: Informert samtykke	
Vedlegg 4: SDI-modellen	

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Lenge har det vært stor interesse i samfunnsdebatt og forskning for en mer systemrettet arbeidsmåte i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste. Det er et aktuelt tema og det er blitt gjort kartlegginger av PP-tjenestens arbeid, Fylling og Handegård (2009) og Hustad, Strøm og Strømsvik (2013), for å nevne noen. Hustad, Strøm og Strømsviks (2013) kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten og stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, er noe av grunnlaget for en nasjonal satsing av etter-, videre- og lederutdanning for ansatte i PPT, *Strategi for etter- og videreutdanning for ansatte i PP-tjenesten 2013-2018* (SEVU-PPT). Noe av formålet med denne satsningen er å styrke ansattes kompetanse og bidra til økt fokus på systemrettet arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Tidligere forskning på feltet er preget av å forske på PP-tjenestens arbeid mot skole, eller mot skole og barnehage sammen. Det fins lite forskning på PP-tjenestens arbeid mot barnehagen alene. På bakgrunn av dette, samt min nysgjerrighet på temaet var avgjørende for at jeg valgte dette som tema på mitt forskningsprosjekt.

1.2 Mål og problemstilling

I denne forskningen er fokuset på systemrettet arbeid i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT). Nærmere bestemt vil jeg forske på hvordan PPT kan arbeide systemrettet i forhold til barn med behov for særskilt hjelp og støtte før opplæringspliktig alder.

PP-tjenesten anbefales å arbeide mer systemrettet i forhold til barn med enkeltvedtak i barnehage. I den forbindelse ønsker jeg å finne ut om i hvilken grad PPT arbeider systemrettet og på hvilken måte de benytter seg av systemrettet arbeid i tilrettelegging i forhold til barn med enkeltvedtak i barnehager. Målet med forskningen er å øke kunnskap og forståelse for systemrettet arbeid i PPT og få innblikk i PPTs oppfattelse av systemrettet arbeid med barn og hvordan de benytter seg av slikt arbeid i praksis.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hva legger PP-tjenesten vekt på i systemrettet arbeid med barn i barnehage?

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenteres prosjektets kunnskapsgrunnlag. Der redegjøres for PP-tjenestens arbeidsoppgaver i forhold til barn i barnehage og barns rett til spesialpedagogisk hjelp. Videre presenteres et teoretisk perspektiv på systemrettet arbeid. Her rettes oppmerksomhet mot statlige føringer og tidligere forskning på systemrettet arbeid i PP-tjenesten. Videre belyses begreper om foreldresamarbeid, tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid, samt relasjonskompetanse. I kapittel 3 presenteres valg av metode og vitenskapelige perspektiv. I dette kapitlet blir metodiske valg gjennom prosjektet belyst, samt teoretisk grunnlag for innhenting, analyse og tolkning av data presentert. Prosjektets empiriske grunnlag presenteres i kapittel 4, og det empiriske grunnlaget er deltakernes erfaringer og tanker om systemrettet arbeid i PPT.. Her blir svarene fra intervjuene presentert under kategorier som ble utarbeidet i analyseprosessen. Kapittel 5 er delen av prosjektet hvor det empiriske grunnlag drøftes mot prosjektets teoretiske grunnlag og problemstilling. I kapittel 6 er undersøkelsens oppsummering, som forsøker å svare på problemstilling og presentere undersøkelsens sentrale funn.

2.0 Teoretisk grunnlag

2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har sitt utspring i den skolepsykologiske virksomheten som vokste frem etter andre verdenskrig og tjenestens utvikling frem mot slutten av 1960-årene var preget av diagnostisering og utskilling av elever. Behovet for en rådgivende instans økte i takt med utbygging av spesialskolesystemet etter lov om spesialskoler (1951) og økte ytterligere da barn med læreproblemer i folkeskolen fikk en lovhjemlet rett til hjelp i 1955. Rammene for dagens PP-tjeneste ble satt i lov om grunnskolen i 1969. På midten av 1970-tallet ble Grunnskolelova (1969) og Spesialscoleloven (1951) til ett lovverk. Dette førte til at elever, som tidligere gikk ved statlige spesialskoler, nå skulle tilhøre sin nærmiljøskole. Dette skapte ytterligere behov for støtte til lærerne i grunnskolen. Tidligere hadde tjenesten kun vært rettet mot barn i skolen, men fra 1976 fikk førskolebarn med behov for spesialundervisning også rett til PP-tjenesten (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1983, s. 9-17).

I dag har alle barn og unge i barnehage og skole, samt voksne med behov for spesialundervisning, lovfestet rett til pedagogisk-psykologisk rådgivning. Pedagogisk-psykologisk tjeneste er fylkeskommunen og kommunens sakkyndige organ. PPT er en hjelpeinstans som skal bidra til at barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte skal kunne utvikle sitt potensial. Tjenesten er rådgivende og forventes å ha kompetanse til å gjennomføre sakkyndig vurdering, drive organisasjons- og kompetanseutvikling og gi direkte hjelp til den enkelte (Læringscenteret, 2001). PPT er hjemlet i Opplæringslovens (1998) §5-6 som sier at hver kommune skal ha en PP-tjeneste og at den skal hjelpe skolen med tilrettelegging i opplæringen. Paragrafen sier også at det skal bli utarbeidet en sakkyndig vurdering der det kreves av loven (Opplæringsloven, 1998).

2.2 Rett til spesialpedagogisk hjelp

Spesialpedagogikkens overordnede mål er kort fortalt å forebygge at vansker oppstår eller får utvikle seg og å redusere vansker som allerede finnes (Tangen, 2012, p. 17). Rett til spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder er hjemlet i Opplæringsloven (1998) § 5-7. Paragrafen beskriver at alle barn som har særlige

behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til det. Det står også presisert i paragrafen at det skal gis tilbud om foreldrerådgiving. I § 5-5 gis alle elever som mottar spesialundervisning rett til å få utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP). For barn under opplæringspliktig alder er det ingen lovfestet rett at de får utarbeidet IOP, da det ikke er snakk om undervisning og opplæring i den grad. Likevel er det mange barnehager som benytter seg av IOP i praksis. Der vil IOP bli utarbeidet knyttet til punktene i den sakkyndige vurderingen (Opplæringsloven, 1998).

I motsetning til opplæringslovens § 5-1 om at rett til spesialundervisning vurderes etter utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, vil rett til spesialpedagogisk hjelp, jf. § 5-7 vurderes etter individuelle behov. Vurderingen gjøres ut fra barnets behov og ikke ut fra barnehagens generelle tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 9). Før kommunen gir vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7 skal det ligge en sakkyndig vurdering til grunn. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde punkter om barnets behov og forslag om hvilke tiltak som bør igangsettes (Opplæringsloven, 1998).

2.3 Systemrettet arbeid

Bø og Schiefloe (2007) definerer et system som en helhet som består av mange deler som er koblet sammen, hvor delene har gjensidig innvirkning på hverandre. Endringer i en del, vil påvirke andre deler av systemet. Et sosialt system består av individer som gjennom sosiale relasjoner er koblet sammen. Relasjonene må være av en viss styrke og varighet og mengden individer (systemet) må kunne avgrenses overfor omverdenen (Bø & Schiefloe, 2007, s. 53). Klefbeck og Ogden (2003) fremhever også at et system kjennetegnes ved å avgrenses, men også ved at det har en identitet, slik at et system kan identifiseres og defineres i forhold til et annet system. Det er relasjoner og interaksjoner mellom individene som holder systemer sammen og systemets identitet og avgrensning har en god sosialiserende effekt på deltakerne. Alt som skjer i sosiale systemer påvirkes av indre og ytre forhold. For eksempel vil de indre prosessene i personalgruppen og barnegruppen i barnehagen ha innflytelse på barnehagehverdagen, men det vil også ytre rammebetingelser som for eksempel barnehagens økonomi (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 90-93).

2.3.1 Fra individrettet til systemrettet perspektiv

Tidligere har spesialpedagogikken vært sterkt preget av et individrettet perspektiv. ”Den individuelle forståelsesmåten har som utgangspunkt at funksjonshemmingen er knyttet til og har sin primære bakgrunn i særtrekk ved enkeltindividet” (Tangen, 2012, s. 19). En individuell forståelse i spesialpedagogikk har fokus på individuelle problemer og den spesialpedagogiske hjelpen vil bestå av å gjøre noe med eller for individet. Etter hvert vokste det frem en erkjennelse av at et slikt individuelt perspektiv vil være utilstrekkelig, for eksempel ved manglende tilpasning og systemiske endringer.

En teoretiker som har bidratt til å utvikle et mer systemrettet perspektiv er Bronfenbrenner (1979). Bronfenbrenner (1979), en innflytelsesrik utviklingspsykolog, som gjennom sitt arbeid med det økologiske perspektivet har inspirert en rekke forskere ved å beskrive menneskelig utvikling som et produkt av interaksjonen mellom den voksende menneskelige organismen og dets miljø. Bronfenbrenners (1979) økologiske miljø eller nettverk kan ses som ulike nivåer etter grad av nærhet til barnet. Nivåene fremstilles som sirkler der hver sirkel er innenfor den neste, som russiske dukker, hvor den innerste sirkelen representerer barnets umiddelbare setting. Barnets umiddelbare og nærmeste omgivelser og det mer omfattende miljøet henger sammen og påvirker barnets oppvekstmiljø gjennom gjensidig påvirkning. Bronfenbrenners økologiske modell består av fire systemer; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet er de umiddelbare settinger som et barn opplever, og systemet er preget av relasjoner ansikt til ansikt. Det er i mikrosystemet barnet gjør sine erfaringer og skaper sin virkelighet. Mesosystemet er forbindelser mellom ulike mikrosystemer, for eksempel forbindelser mellom barnehage, hjem og nabolag. Eksosystemet forklarer Bronfenbrenner (1979) som systemer hvor barnet selv ikke er deltakende eller i direkte kontakt med. Endringer i mesosystem kan likevel påvirke barnets utvikling. Eksempler på mesosystem er foreldrenes arbeidsplass, foreldres nettverk og skolen til et søsken. Det siste systemet er makrosystemet og består av større overordnede ideologiske og kulturelle mønstre. (Bronfenbrenner, 1979, s. 3-51).

På 1970-tallet ble interessen for å se på pedagogikk med et økologisk perspektiv

større, og det ble mer fokus på hva sosial kontakt og dynamikk i relasjoner har å si for den personlige utviklingen (Bøe & Schiefloe, 2007, s. 121). Spesialpedagogikk bar preg av dette og fikk en mer systemrettet tilnærming. Fremfor å ha fokus på individuelle problemer alene, er fokuset på å redusere gapet mellom enkeltmenneskets individuelle forutsetninger og de kravene omgivelsene og samfunnet stiller til funksjon på ulike områder. De individuelle vansker vurderes i forhold til omgivelsene og spesialpedagogisk hjelp vil bestå av å redusere avstanden ved å endre samfunnets krav og å styrke den enkeltes forutsetninger (Tangen, 2012, s. 20). Systemrettet arbeid i PPT handler om å se på individets forutsetninger og behov og samtidig se på samspill med andre. Det må ses på systemfaktorer som har betydning og påvirker opplæringstilbudet, som for eksempel kompetanse, arbeidsmåter, læringsmiljø, rutiner og rammer (Læringscenteret, 2001).

2.3.2 Systemrettet arbeid i barnehage

Det viktigste styringsdokumentet for barnehagen er Lov om barnehager (2005). Barnehageloven skal sikre kvaliteten i barnehagen ved å gi barna et likeverdig og allsidig pedagogisk tilbud (Barnehageloven, 2005). Loven inneholder en del faste bestemmelser, men også en del vide begreper som åpner opp for skjønn. Det er opp til de ansatte i barnehagen å bruke profesjonelle vurderinger og argumenter for å gi innholdet i loven mening (Barnehageloven, 2005). Det er ingen direkte føringer fra barnehageloven om at det skal finnes en systemrettet tilnærming til det pedagogiske innholdet.

Et annet viktig styringsdokument for barnehagen er Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Rammeplanen er forankret i barnehageloven og skal gi personalet i barnehagen en ramme for planlegging, gjennomføring og evaluering av den pedagogiske praksisen i barnehagen. Rammeplanen er i likhet med barnehageloven noe generelt beskrevet. Den sier mye om hva som den pedagogiske praksisen skal inneholde, men det er ikke like mye beskrevet hvordan eller i hvilket omfang det skal gjennomføres. Dette åpner også opp for profesjonelt skjønn blant de ansatte. I rammeplanen fins heller ingen sterke synlige føringer for en systemorientert tilnærming, men det presiseres at de ansatte i barnehagen har ansvar for å ivareta både fellesskapet og individet. ”Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn

og voksne” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Under enkelte fagområder kan man også skimte små føringer om miljøorientert tilnærming, som for eksempel at de ansatte skal skape et språkstimulerende miljø (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 41).

2.3.3 Systemrettet arbeid i Pedagogisk Psykologisk tjeneste

Historisk sett har PP-tjenesten en individrettet tradisjon som er preget av diagnostisering og differensiering (Læringscenteret, 2001). En slik individrettet tilnærming med fokus rettet på vansker knyttet til særpreg hos individet, har preget arbeidsprofilen i spesialpedagogikkens historie, og gjør det fremdeles. En håndbok for PP-tjenesten løfter frem at en endring til en mer systemrettet retning skal ikke stå i motsetning til individperspektivet, men bidra til et utvidet grunnlag for analyse, planlegging og gjennomføring av utviklings- og læringstilbud (Læringscenteret, 2001). Individrettet og systemrettet tilnærming kan ikke sees på som to motpoler og det ene kan ikke forsømmes til fordel for det andre. Begge tilnærmingene er beskrevet i PP-tjenestens mandat i Opplæringsloven § 5-6. Paragrafen beskriver at PP-tjenesten skal bidra med systemarbeid ved tilrettelegging av opplæring ved hjelp av organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling. Senere i paragrafen står det at PP-tjenesten skal utarbeide sakkyndig vurdering der loven krever det (Opplæringsloven, 1998). På den ene siden er PP-tjenesten lovfestet å jobbe med individrettede oppgaver som sakkyndig vurdering, testing og utredning. På den andre siden har PP-tjenesten omfattende systemorienterte oppgaver som omhandler læringsmiljøets betydning for barnet. Denne paragrafen beskriver PP-tjenestens mandat i forhold til skolen, men PPT har ingen lik forpliktelse til systemrettede arbeidsoppgaver i barnehagen.

I stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring i fellesskap* foreslås å flytte bestemmelsen i opplæringsloven § 5-7 om spesialpedagogisk hjelp til barnehageloven. Dette for å få en mer helhetlig regulering av tilbudet i barnehagen. Barnehageloven vil da regulere alle pedagogiske tilbud til barn under opplæringspliktig alder ([referanse, st.meld.18](#)). I NOU 2012:1 *Til barnas beste* fremheves det at den nåværende barnehageloven har mange skjønsmessige bestemmelser. Utvalget har vurdert både struktur og innhold i dagens releverk. Utvalget støtter forslaget i stortingsmelding 18 *Læring i fellesskap*, om å flytte § 5-7 til barnehageloven, men understreker at det må gjøres under forutsetning av at barnets og foreldrenes rettigheter ikke svekkes. Videre foreslår utvalget en endring i Opplæringsloven (1998). Utvalget mener at PP-tjenesten bør

ha et tilsvarende ansvar i barnehagen, når det gjelder kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Forslaget inneholder også endringer om hva som skal ligge til grunn for sakkyndig vurdering. Etter vurdering mener utvalget at det skal kunne legges vekt på barnets omgivelser, miljø og kontekst ved tildeling av spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2012).

PP-tjenestens individrettede arbeidsprofil har lenge vært et aktuelt tema og med det har det kommet flere statlige føringer om et mer systemrettet fokus i PP-tjenesten. Et ønske om en mer systemrettet tilnærming kom sterkt til uttrykk i Stortingsmelding nr. 23 (1997-98) Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Stortingsmeldingen omhandler organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet, med særlig vekt på PPT og kompetansesentrene. Stortingsmeldingen fremhever en balanse mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilnærminger for å bygge et inkluderende og trygt lærings- og oppvekstmiljø. Et av virkemidlene for å styrke det spesialpedagogiske tilbudet ble et 3-årig kompetanseutviklingsprogram kalt SAMTAK. Prosjektet tok sikte på å blant annet øke kompetanse hos PP-rådgivere for å vri arbeidsprofilen i PPT til en mer brukerfokusert og systemorientert tilnærming (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, 1997-98).

I stortingsmelding nr. 40 (2002-2003) Nedbygging av funksjonshemmende barrierer, bidrar regjeringen til et relasjonelt perspektiv ved å beskrive funksjonshemming som ”systemskap”. Stortingsmeldingen fremhever at funksjonshemmingen oppstår i gapet mellom den enkeltes forutsetninger og de krav som samfunnet stiller. Departementet er misfornøyd med at funksjonshemmede fortsatt møter barrierer som hindrer like muligheter til aktivitet og deltakelse (Sosialdepartementet, 2002-2003).

I stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring i fellesskap* fremheves det at barnehagen bør bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte. Meldingen poengterer også viktigheten av at barnehagen skaper gode læringsmiljøer som kan bidra til tidlig innsats og forebygging av vansker. Videre fremheves det at for å møte mangfoldet av barns egenskaper og behov med mer spesialisert kompetanse, skal PP-tjenesten være tettere på (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Med systemrettet arbeid kan PP-tjenesten bidra til å redusere vansker og forebygge utvikling av nye problemer. Det er et ønske om at andelen barn med enkeltvedtak går

ned, og en slik nedgang vil medføre at det blir mindre individrettede oppgaver på lang sikt. Det er ulike måter å tolke begrepet systemrettet arbeid på, og hvilke oppgaver det vil innebære i PP-rådgivernes arbeid i barnehagen. I Opplæringsloven(1998) er PP-tjenestens systemrettede arbeidsoppgaver beskrevet med ordene *kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og tilrettelegging*. Dette er begreper som kan tolkes smalt og bredt fra PP-rådgiveren som leser loven. Bø og Schiefloe (2007) beskriver kartlegging av et system som et kompleks arbeid, der alle delene og helheten må tas i betraktning. ”Vi må skaffe oss oversikt over deltakerne, relasjonene mellom dem, hva slags interaksjon som foregår i form av bytte og samarbeid, og hvordan det overordnede mønsteret ser ut” (Bøe & Schiefloe, 2007, s. 58).

Fylling og Handegård (2009) gjorde en kartlegging og evaluering av PP-tjenesten på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. I undersøkelsen kom det frem at de ansatte i PPT definerte systemarbeid som en grunnforståelse av at individer inngår i relasjoner til andre og at systemene legger premisser for det enkelte individs muligheter (Fyling & Handegård, 2009, s. 65). Systemarbeidet i PP-tjenesten er ikke tilstrekkelig dokumentert i forhold til det individorienterte arbeidet. I 2013 ble det igjen gjort en kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, der tidsbruk utgjorde en del av undersøkelsen. Det viste seg at 80 % av PP-lederne i undersøkelsen anser at PP-tjenesten bruker mest tid på individrettet arbeid. Så mye som 80% av arbeidstiden i PPT blir brukt til sakkyndig vurdering, testing og utredning, men kun 7% av tidsbruken vies til arbeidsoppgaver som kan defineres som systemarbeid (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013, s. 78-112).

2.5 Føringer til samarbeid

Blomkomiteens innstilling i 1970 regnes som en bauta i spesialpedagogikkens historie. Komiteen la stor vekt på betydningen av at barn med funksjonshemming skulle være i samhandling med andre barn i normalmiljø. Politiske målsettinger om integrering i barnehage og skole ble et resultat og integrering skulle være av fysisk, sosial og pedagogisk art (Sjøvik, 2007). Et annen gjennombrudd for spesialpedagogikken er Salamanca-erklæringen (1994). Erklæringen ga internasjonale føringer for hvordan spesialpedagogikken skulle organiseres og planlegges.

Integreringen ble videreført ved at alle barn skulle få tilgang til vanlige skoler og det skulle tilrettelegges slik at skolene kunne tilby tilfredsstillende opplæring (UNESCO, 1994). Både Blomkomiteens innstilling (1970) og Salamanca-erklæringen (1994) ga føringer for spesialpedagogens samarbeid med andre faggrupper (førskolelærere, lærere) og foreldre eller hjemmet. Integrering i barnehage og skole fører til en større balanse mellom spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilnærminger og spesialpedagogikken blir ikke lenger et segregert fagområde. I stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) om kvalitet i barnehagen fremheves både tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, samt foreldresamarbeid som et viktig virkemiddel for et godt lærings- og oppvekstmiljø. Samarbeidet beskrives som en viktig faktor for å øke kvaliteten i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

2.5.1 Foreldresamarbeid

I stortingsmelding 18 (2010-2011) Læring og fellesskap løftes viktigheten av samarbeid med foreldre frem. Det påpekes at et godt samarbeid mellom hjem og barnehage er sentralt for å møte barnets behov på en best mulig måte. Foreldre eller foresatte er viktige samarbeidspartnere og samarbeidet til barn med særskilte behov bør bli bedre. Denne bedringen skal skje gjennom informasjon og samordning (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Glavin og Erdal (2013) fremhever at foreldre og barnehagepersonalet er viktige informanter for PP-rådgiverne. Tiltak som blir utformet, gjennomføres ofte i samarbeid mellom foreldre, barnehage og PP-tjenesten (Glavin & Erdal, 2013, s. 173) Foreldre er de som kjenner barnet sitt best og sitter med viktig informasjons omkring hverdagen utenom barnehagen. Dette er informasjon som kan være nyttig for fagfolk for å bedre tilbudet til barnet. For at barnet skal få god hjelp er det nødvendig at fagfolkene holder kontakt med foreldre og lytter til deres erfaringer, opplevelser, refleksjoner, tanker og ønsker. Slik kan det bli et gjensidig berikende samarbeid mellom foreldre og fagfolk (Kinge, 2012, s. 20). Barnehagen er pliktig til å samarbeide med hjemmet gjennom Barnehageloven. For å sikre samarbeidet mellom barnehagen og barnas hjem skal alle barnehager ha et samarbeidsutvalg og et foreldreutvalg (Barnehageloven, 2005). Videre presiserer Rammeplanen(2012) at barnehagen skal være et kompletterende miljø til barnets hjem.

PP-tjenesten er et rådgivende organ, og har derfor mange samarbeidspartnere. PP-rådgivere må samarbeide med ”brukerne” som er foreldre, barn og barnehage/skole. Ifølge Forvaltningsloven (1970) § 11 er PPT som forvaltningsorgan pliktig til å veilede sine brukere. Omfanget av veiledningen må tilpasses den enkelte forvaltningsorgans situasjon og kapasitet (Forvaltningsloven, 1970). PP-tjenesten og barnehagen er forpliktet gjennom Opplæringsloven (1998) å samarbeide med foreldre eller foresatte etter § 5-7 om spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder. I paragrafen står det at alle som har rett til spesialpedagogisk hjelp også har krav på at tilbudet skal omfatte foreldrerådgivning.

Dalen og Tangen (2012) skriver om to ytterpunkter i samarbeid med foreldre. Det ene perspektivet beskrives som at fagfolkene er ekspertene og foreldrene er gode hjelpere. Med dette menes foreldresamarbeid som et verktøy for at fagfolk, eller ”ekspertene” skal få gjennomført sine tiltak også i hjemmet. Det er et asymmetrisk forhold hvor ”ekspertene” sitter på makten og samarbeidet foregår på deres premisser. Det tas ikke hensyn til foreldrenes rolle som foreldre. I et slikt perspektiv kan foreldre bli pålagt mange ulike opplegg fra mange ulike instanser. På en annen side har man et perspektiv hvor foreldrenes rolle som foreldre er i sentrum. Spesialpedagogen har i dette perspektivet en ressursorientert oppfatning om foreldrene og mener de har mye å bidra med i arbeidet omkring sitt funksjonshemmete barn. Med fokus på foreldrenes rolle som kun foreldre, og ikke som ”hjelpere” ser spesialpedagogen på hvordan foreldrene kan være en ressurs for barnets utvikling (Dalen & Tangen, 2012, s. 223-225).

2.5.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Når et barn i barnehage er oppmeldt til PPT, kan det være på grunn av at barnehagepersonalet ikke har kapasitet eller tilstrekkelig kompetanse til å tilfredsstille barnets behov. Avhengig av vanskeområde er det ulik kompetanse det er behov for og ofte er det flere instanser involvert. For at barnet skal få et mest mulig koordinert og helhetlig tilbud kan tverrfaglig og tverretatlig samarbeid være nødvendig. Glavin og Erdal (2013) mener at et samarbeid mellom ulike instanser som arbeider med barn og unge, vil kunne bedre kvaliteten på hjelpen barnet får. Tverrfaglige og tverretatlige møter kan bidra til kompetansebygging hos de ulike deltakerne (Glavin & Erdal, 2013, s. 23). Med tverrfaglig samarbeid menes når en yrkesgruppe med basis i

forskjellige fag eller fagområder samarbeidet omkring barnet. Med tverretatlig samarbeid menes når samarbeid er på tvers av ulike type tjenester, virksomheter eller instanser (Moen & Svendsen, 2007, s. 119). Det finnes veldig mange ulike diagnoser og vansker som barn i barnehage kan ha eller streve med, og det fins ingen fasitsvar til hvert vanskeområde om hvilke tiltak som fungerer. Spesialpedagogisk arbeid er et bredt fagfelt hvor det kreves en enorm vidde i kompetanseområder. Der vanskene hos barnet er sammensatte, må ofte flere instanser inn i bildet. Et samarbeid for en PP-rådgiver blir da ikke bare å samarbeide om barnet med foreldre og barnehagen, men kan bli med for eksempel instanser som helsestasjonen, Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), barnevernstjenesten, rehabiliteringstjenesten og sykehus. I det vide spekteret som spesialpedagogikken rommer, er det viktig å kunne vite sine egne begrensninger, så vel som styrker, som fagperson. En PP-rådgiver kan ikke være dyktig i alle fagområder, vansker og diagnoser. Kinge (2012) fremhever viktigheten ved å ha evne til å bevisstgjøre seg sine styrker og begrensninger. I et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er det viktig som fagperson å vise frem sine styrker, men også la andre komme med sin særkompetanse. Et tverretatlig samarbeid omkring barn i barnehagen skal ha barnets beste som hovedmål. Et tverretatlig og/eller tverrfaglig samarbeid kan bidra med ulike ”fagbriller”, erfaringer og tilnærminger for å gi et best mulig tilbud til barna (Kinge, 2012).

For å fremme samarbeidet er det hensiktsmessig at alle deltakere erkjenner og verdsetter hverandres kompetanse og at ny kunnskap kan utvikles i samarbeid med andre. Der ens egne begrensninger er fremtredende, kan en selv oppleve nødvendigheten av samarbeid. En kan se på samarbeid i et sosialkonstruktivistisk perspektiv der ny forståelse, innsikt og kunnskap utvikles og konstrueres i en sosial setting. I samarbeidet er alle parters bidrag vesentlig for en helhetlig forståelse og kompetanse utvikles i dialog mellom deltakerne (Moen & Tveit, 2012, s. 21-25).

Samarbeid er en av PP-rådgiveres viktige arbeidsoppgaver og utgjør en stor del av arbeidet i PPT. En undersøkelse viser at PPT samarbeider hyppigst med ledelsen og fagpersoner i barnehagen, samt andre førstelinjetjenester. Langt sjeldnere samarbeider PP-tjenesten med BUP og de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene. Den største andelen av sakene det samarbeides om er individrettede saker som utredning

og sakkyndig vurdering. Individsaker er dominerende i samarbeid med alle de ulike hjelpeinstansene. I samarbeid mellom PPT og barnehage omhandler også en stor del av samarbeidet tilrettelegging av opplæringsituasjoner (Fyling & Handegård, 2009, s. 66).

2.5.3 Relasjon og relasjonskompetanse

Relasjonsbygging er nært knyttet til samarbeid, og Kinge (2012) mener at relasjonskompetanse er avgjørende for at et samarbeid lykkes i praksis. Relasjonskompetanse innebærer personlig, faglig og kommunikativ kompetanse. Røkenes og Hansen (2012) hevder at relasjonskompetanse på den ene siden handler om å forstå og samhandle med de menneskene fagfolk møter i yrkessammenheng på en hensiktsmessig og god måte. På den andre siden omhandler det om at fagpersonen går inn i seg selv og bevisstgjøres om hvordan egne erfaringer og personlig væremåte kan påvirke måten en går inn i samarbeidet på (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10-11).

En PP-rådgiver skal samarbeide med mange ulike personer med ulik fagbakgrunn. Et godt samarbeid vil da preges av at PP-rådgiveren vet noe om hvor mye og hvilke fagkunnskaper personen(e) har om det samarbeidet skal dreie seg om. Ofte vil det dreie seg om et asymmetrisk forhold mellom den ansatte i PPT og den andre parten, da PPT ofte blir innhentet for å veilede på områder andre ikke har tilstrekkelig kompetanse på. For eksempel vil mange foreldre stille relativt blanke til ulike diagnoser, symptomer og vansker. Å anerkjenne foreldre som viktige samarbeidspartnere og ikke være en bedrevitende fagperson er et godt utgangspunkt for å bygge en god relasjon til foreldre. Samtidig må den overordnede hensikten med samarbeidet ivaretas og en PP-rådgiver må opptre som profesjonell og kunnskapsrik. ”Kjernen i relasjonskompetanse er dermed evnen til å anerkjenne andre og samtidig bevare seg selv” (Moen & Tveit, 2012, s. 27). Relasjonskompetanse omhandler også det å ha evne til å kunne skape og gå inn i en relasjon og vedlikeholde relasjonen. Det er viktig å legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg slik at det som skjer er til beste for ”brukeren” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10-11).

2.6 Oppsummering

For å kunne besvare problemstillingen i undersøkelsen må gjengivelser og analyser av funn belyses av et teoretisk grunnlag. Som et teoretisk utgangspunkt for denne

undersøkelsen har jeg valgt å presentere PP-tjenesten som tjeneste, og hva deres oppgaver er. Deretter beskrives rett til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder. Systemteori og hva systemrettet arbeid er blir definert i det teoretiske grunnlaget, ved hjelp av blant annet Bronfenbrenners (1979) økologiske modell. Nasjonale føringer og lovverk om hva PPTs mandat er og hva føringer sier om systemrettet arbeid i PPT og barnehage løftes frem i det teoretiske grunnlaget, samt hva tidligere forskning sier om temaet. Samarbeid med foreldre og tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er sentralt for undersøkelsen, da det kan være avgjørende for hvilket tilbud et barn med særskilte behov får. Både foreldresamarbeid og tverretatlig samarbeid presenteres i lys av ulike teoretikere. Til slutt redegjøres kort for hva relasjonskompetanse er og hvilken betydning det har for samarbeid.

3.0 Forskningsmetode

En forskning starter med et spørsmål eller undring omkring et tema som forskeren har hensikt å skaffe ny kunnskap om. Forskningen har en hensikt til å besvare eller belyse spørsmålet eller undringen (Kleven, 2014, pp. 12-15). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke metodiske valg som har blitt tatt i dette prosjektet og beskrive hvordan prosessen har forløpt fra valg av metode til analyse og bearbeiding av innsamlede data. Kriterier for utvalget i forskningen og selve utvalget vil bli presentert. I dette kapitlet vil jeg også beskrive forskningens kvalitet, etiske overveielser og min rolle som forsker.

3.1 Valg av metode

I dette forskningsprosjektet rettes fokuset mot hvilke erfaringer og opplevelser ansatte i PPT har med å arbeide systemrettet i forhold til barn i barnehage. Med tema og problemstilling som bakgrunn for valg av metode, er det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming, da en slik tilnærming løfter frem deltakerens opplevelser, tanker og følelser. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved å ha en nærhet til feltet og at en får en fyldig beskrivelse i en persons opplevelser og erfaringer. Målet med en slik tilnærming til feltet er å utvikle forståelse av fenomener, å få innsikt i deltakernes sosiale virkelighet og hvordan de forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2004, p. 15). Forskningen er av empirisk karakter, det vil si at forskningen gjør bruk av erfaringsbaserte data (Kleven, 2014, p. 11). Den kvalitative prosessen er ingen lineær eller kronologisk prosess. Metoden kjennetegnes ved en fleksibel prosess, hvor forskeren ofte arbeider parallelt med de ulike delene av opplegget (Thagaard, 2009, p. 31). I dette prosjektet er jeg inspirert av en stegvis induktiv deduktiv metode, eller SDI-modellen (Tjora, 2012, p. 175).

3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Kvalitative tilnærminger kjennetegnes av subjektivitet og forskerens rolle og andre subjektive elementer i forskningsprosessen tillegges stor positiv betydning innen for en kvalitativ tilnærming til forskning (Kleven, 2014, p. 19). Forskeren selv har en sentral rolle i hele forskningsprosessen og fortolkning preges av informantens utsagn, så vel som forskerens forforståelse (Dalen, 2004, p. 17). Et av målene med kvalitativ tilnærming er å få større innsikt i et fenomen, som frembringer et fenomenologisk perspektiv. Et fenomenologisk perspektiv bygger kort fortalt på den subjektive

opplevelsen ved å forsøke å oppnå en forståelse av et fenomen på grunnlag av deltakernes erfaringer (Thagaard, 2009, p. 40).

Jeg skal forsøke å oppnå en forståelse av en dypere mening av det deltakerne gir av erfaringer og opplevelser. Jeg forsøker å få innsikt i et fenomen på grunnlag av det deltakere forteller og beskriver fenomenet og realiteten slik den oppfattes av dem. For å oppnå en forståelse av sosiale fenomener har fortolkning en stor betydning i kvalitativ forskning. Derfor blir et hermeneutisk perspektiv sentralt i en kvalitativ tilnærming til forskning. En forsker kan ikke bare gjengi deltakernes fortellinger, men forsøke å tillegge fortellingene en dypere mening ved å tolke dem. Det er også snakk om en dobbel hermeneutikk. Som forsker skal jeg i analyseprosessen fortolke svarene som blir gitt under intervjuene. Disse svarene er basert på hvordan deltakerne fortolker sin virkelighet. På den måten skal jeg tolke svar, som er tolket av deltakerne. Forskeren fortolker forskningsdeltakernes fortolkning eller gjengivelse av sin situasjon og sine erfaringer (Nilsen, 2012, p. 72). Når jeg som forsker skal fortolke deltakernes gjengivelser og forsøke å gi innholdet en dypere mening, skjer det en vekselvirkning mellom del og helhet. Vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet og helheten blir forståelig på bakgrunn av vår forståelse av delene. Dette er et viktig hermeneutisk prinsipp som kalles den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2014, p. 191).

Et annet sentralt prinsipp i hermeneutikken er forforståelsens betydning i forskningsprosessen. Et av de subjektive elementene i kvalitativ forskning er at en aldri kan være en helt nøytral forsker, en har alltid med seg sine egne forutsetninger, tanker, opplevelser og erfaringer. På samme måte vil en forsker alltid gå inn i en tekst med visse forutsetninger og forforståelsen blir grunnlaget for tolkningen av en transkripsjon (Hjardemaal, 2014, pp. 192-193).

Jeg ser også den kvalitative tilnærmingen fra et sosialkonstruktivistisk ståsted. Sosialkonstruktivismen oppfatter kunnskap som skapt av dem som deltar i en gitt sosial sammenheng (Thagaard, 2009, p. 44). Jeg som forsker og deltakerne i intervjuene konstruerer virkeligheten sammen og bidrar med å skape ny kunnskap. Forskningskunnskapen blir et resultat av relasjonen mellom forsker og deltakerne i

prosjektet. Språket og måten vi kommuniserer på er avgjørende for hvordan vi konstruerer virkeligheten i følge sosialkonstruksjonisme (Hjardemaal, 2014, p. 206).

3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ tilnærming til forskning finnes det mange ulike metoder. I dette forskningsprosjektet er hovedmålet å belyse spørsmålet ”*Hva vektlegges i systemrettet arbeid i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste?*”. For å få innsikt i opplevelser og erfaringer omkring dette temaet har jeg valgt kvalitativt dybdeintervju. Intervju er en velegnet metode for å skaffe informasjon om hvordan deltakerne opplever og forstår seg selv og sin livssituasjon (Thagaard, 2009, p. 58). Det skiller mellom strukturerte intervjuer, mindre strukturerte intervjuer og ustrukturerte intervjuer. I et strukturert intervju er alle spørsmål planlagt på forhånd og forskeren stiller en samme serie spørsmål til hver deltaker, som en verbal spørreundersøkelse (Ryen, 2002, p. 69). I dette forskningsprosjektet har jeg valgt en delvis strukturert intervjumetode, hvor temaer og spørsmål er forberedt på forhånd, men også er åpen for innspill fra deltakerne. En fordel ved en slik tilnærming er at forskeren kan følge deltakeren og utdype temaer som vedkommende bringer opp underveis. Ved at noe er strukturert på forhånd sikrer forskeren at sentrale temaer i forhold til problemstillingen blir gjennomgått (Thagaard, 2009, pp. 97-98).

3.3 Intervjuguide

Utforming av intervjuguide startet tidlig i forskningsprosessen. Her var det viktig å finne spørsmål som kunne belyse valgt problemstilling og finne en balanse mellom generelle og spesifikke spørsmål for å få en dynamisk intervjusamtale. Inspirert av (Dalen, 2004) utarbeidet jeg min intervjuguide slik at i innledningen dreier spørsmålene seg om bakgrunnsinformasjon om informant, som for eksempel utdanning og yrkeserfaring. Deretter handler spørsmålene om mer spesifikke temaer tilknyttet til prosjektet. Avslutningsvis på intervjuguiden blir det mer generelle spørsmål og helt til slutt er det åpent for at forsker eller informant eventuelt legger til noe, eller utdyper noe som tidligere har blitt sagt. En intervjuguide som er oppbygd slik at den begynner rolig med nøytrale og ufarlige spørsmål og bygger seg gradvis opp, for deretter avslutte med ufarlige spørsmål, omtales som *traktprinsippet* (Dalen, 2004, pp. 26-27).

Ettersom jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju, bærer også intervjuguiden preg av dette. Intervjuguiden inneholder tema med forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål under hvert tema. I utarbeidelsen startet jeg med få generelle spørsmål, men endte opp med en del generelle spørsmål og mange understikkord for å utfylle eller komme med oppfølgingsspørsmål til deltakerne. Det viktigste i utarbeidelsen var å utforme åpne spørsmål fremfor ledende spørsmål. Åpne spørsmål gir deltakerne en sjanse til å virkelig tenke og reflektere over sine tanker og erfaringer omkring spørsmålet. Ledende spørsmål kan påvirke svarene i høy grad. En forsker i kvalitativ tilnærming er opptatt av å få innsikt i deltakernes tanker, opplevelser og erfaringer. Forskeren vil dermed bestrebe å unngå ledende svar som kan påvirke dem i retninger forskeren selv mener (Kleven, 2014, p. 37). Intervjuguiden (se vedlegg nr. 1) ble brukt på samtlige intervjuer og jeg valgte ikke å sende intervjuguiden til deltakerne på forhånd. For det første var intervjuguiden utformet slik at hvilke spørsmål jeg skulle stille, kom an på hvordan samtalen fløt og hva deltakeren allerede hadde sagt eller hadde utelatt. For det andre ønsket jeg at deltakerne ikke skulle forberede ”fasitsvar” til hver spørsmål, men heller fange opp hva de umiddelbart tenkte på idet de fikk spørsmålene.

3.4 Utvalg

Med intervju som forskningsinstrument må forskeren vurdere hvem som skal intervjues og hvor mange som skal intervjues, nemlig utvalget. Med bakgrunn i problemstillingen foretok jeg et strategisk utvalg. Med det menes at jeg valgte deltakere som er strategiske i forhold til problemstillingen. Et strategisk utvalg vil si at deltakerne oppfyller visse kriterier i form av egenskaper eller kvalifikasjoner (Thagaard, 2009, p. 60). Mine kriterier til deltakerne var at vedkommende var ansatt i PP-Tjenesten, og at de arbeidet med barn som går i barnehage. Dette er kriterier jeg mener må oppfylles for å best mulig kunne belyse prosjektets problemstilling. Etter hvert som prosessen med å skaffe informanter gikk, innså jeg at utvalget også ble preget av det Thagaard (2009) omtaler som et *tilgjengelighetsutvalg*.

Å skaffe informanter ble en arbeidsom og tidkrevende prosess, og valget falt på de som ønsket å delta i undersøkelsen. Utvalget er strategisk på den måten at de utfyller kriteriene mine, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige og villige til å delta (Thagaard, 2009, p. 61). Jeg har ikke tall på hvor

mange kommuner jeg har vært i kontakt med, men det endelige utvalget består av fire ansatte i PP-tjenesten i fire ulike kommuner, i tre ulike fylker.

Deltaker	Utdanning	Stilling	Erfaring
Deltaker 1	-Førskolelærerutdanning -1. og 2. avdeling spesialpedagogikk (logopedi) -nylig ferdig med mastergrad i spesialpedagogikk i temaet tilpasset opplæring	-100% PP-rådgiver mot førskolebarn i tre ulike kommuner.	-20-25 år som ped.leder og styrer i barnehage -5 år i PP-tjenesten
Deltaker 2	-førskolelærerutdanning -30 studiepoeng pedagogisk veiledning -utdannelse i mentor/veiledning for nyutdannede -spesialpedagogikk 1 og 2	-100 % spesialpedagogisk rådgiver i PP-tjenesten mot førskolebarn.	-pedagogisk leder i barnehage i mange år -styrer i kommunal barnehage i 20-25 år. -i PP-tjenesten i et par år.
Deltaker 3	-førskolelærerutdanning -2-årig utdanning i spesialpedagogikk -hovedoppgave i spesialpedagogikk.	-100% PP-rådgiver mot barnehage og skole.	-lang erfaring fra barnehage som spesialpedagog -i PP-tjenesten i 25 år.
Deltaker 4	-førskolelærerutdanning -spesialpedagogikk 1. og 2. avdeling	-100 % spesialpedagogisk rådgiver i PP-tjenesten mot førskolebarn. I flere kommuner.	-førskolelærer i 15 år -spesialpedagog i barnehage i noen år -i PP-tjenesten i 20 år.

3.5 Gjennomføring av intervju

Før datainnsamlingen startet innhentet jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) (se vedlegg nr. 2). Tre av intervjuene foregikk på deltakernes arbeidsplasser, og et intervju fant sted på et møterom på kommunehuset. Samtlige intervju ble gjennomført på et lukket rom der det kun var deltakeren og meg tilstede. Det første intervjuet ble gjennomført vår 2015, mens de resterende fire ble gjennomført høst 2015. Samtlige deltakere mottok informert samtykke på mail, hvor jeg kort beskrev hva prosjektet innebar og informerte om opptak, anonymitet og muligheten til å trekke seg (se vedlegg nr. 3). Et informert samtykke skal orientere deltakerne i prosjektet om hva prosjektet og deltakelsen innebærer (Thagaard, 2009, p. 26). Under selve intervjuet var det informerte samtykket med og jeg forsikret meg om at dette var lest og forstått. Jeg benyttet meg av båndopptaker for å ta vare på alt

det deltakerne fortalte og for å kunne holde fokus på deltakeren under intervjusamtalen. Båndopptak var nevnt i det informerte samtykket, dermed var alle deltakerne forberedt på at samtalen skulle bli tatt opp på bånd. I tillegg til båndopptakeren hadde jeg med meg en notatblokk for å notere viktige ting underveis og sekvenser som ikke blir fanget opp på bånd. Intervjuene tok en til en og en halv time.

Strategien min for å få gjennomført gode intervju var for det første å la deltakerne bestemme hvor vi skulle gjennomføre intervjuet. Ved å la deltakerne være i kjente og trygge omgivelser vil det kunne bidra til at de lettere åpner seg for forskeren. To av intervjuene ble gjennomført med en pult mellom meg og deltakeren. De to resterende intervjuene ble gjennomført i en setting der vi satt nærme hverandre i to stoler, med kun et lite rundbord mellom oss. Jeg satt med notatblokken i fanget og det ble en uformell setting. For det andre hadde jeg forberedt meg godt både på intervjuguiden og teori om kvalitativt intervju. I innledningen under intervjuene snakket jeg en del, for å skape en kontakt og for å få deltakerne i prat. Dette omhandler (Thagaard, 2009) som å ta *regi* over intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å skape en uformell og munter stemning slik at deltakerne skulle føle seg trygge. Samtidig ønsket jeg at de skulle forstå hvor verdifullt dette var for mitt prosjekt og hvor takknemlig jeg var for at deltakerne stilte opp til intervju. Det er viktig at en som skal intervju skaper en fortrolig situasjon slik at deltakerne ønsker å dele sine erfaringer og synspunkter med forskeren (Thagaard, 2009, pp. 109-113). Underveis forholdte jeg meg kun til spørsmålene og bekreftende kommentarer. Fokuset skulle være på deltakerne, så jeg valgte å stole på at spørsmålene i intervjuguiden var gode og lytte. Aktiv lytting og det å gi deltakerne tid, er nødvendige forutsetninger i et intervju. Det er informantens ytringer som utgjør datamaterialet og da blir aktiv lytting avgjørende for at intervjuet skal kunne brukes i forskningen (Dalen, 2004, p. 33). Jeg ønsket å skape, til en viss grad, en uformell samtale hvor samtalen skulle flyte godt. Derfor falt valget på et delvis strukturert intervju og intervjuguide. Hvis intervjuet blir preget av for mye struktur og ledelse fra forskeren, kan en miste ting som er viktige for deltakeren. Strukturen kan bidra til at relasjonen og interaksjonen blir mekanisk og man blir lite oppmerksom til deltakernes perspektiv (Ryen, 2002, p. 97). Etter transkribering ser jeg at jeg med fordel kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål, for å komme enda mer i

dybden enn det jeg gjorde.

3.6 Bearbeiding av data og analyse

intro her?

3.6.1 Stegvis-induktiv deduktiv metode

Som nevnt tidligere har jeg latt meg inspirere av stegvis-induktiv deduktiv metode (SDI) (Tjora, 2012). Dette er en hensiktsmessig måte å jobbe på med kvalitativ forskning og gjenspeiler på flere måter metoden jeg har benyttet meg av i dette prosjektet. SDI-metoden bygger, kort fortalt på, en nysgjerrighet som utgangspunkt og en generaliserbar forståelse som mål (Tjora, 2012, p. 16). En forskning ses på som induktiv når forskningen er empiridrevet, eller det sluttes fra et begrenset antall tilfeller til en generell regel. En forskning er deduktiv når forskningen er drevet av teori. Deduktiv forskning omtales også om forskning som slutter fra en generell regel til et enkelt tilfelle (Tjora, 2012, pp. 220-223). Som nevnt er en kvalitativ forskningsprosess er ikke en lineær eller kronologisk prosess (jf. Kapittel 3.1), og SDI-modellen viser at en forsker kan veksle mellom ulike stadier og utgangspunkt for forskningen, og at de ulike prosessen ofte går over i hverandre. På den ene siden kan forskeren jobbe fra empiri til teori, på en annen side kan forskeren samtidig jobbe med fra et teoretisk utgangspunkt til empirien (Tjora, 2012, p. 175). Modellen har flere ulike deler, og i denne delen av oppgaven vil jeg presentere modellen i forhold til prosessen med transkribering, koding og kategorisering (se vedlegg 4).

3.6.2 Transkribering

Denne delen av forskningen omhandler å gjøre om rådata (opptak av intervju) til analysedata (transkripsjon) (Tjora, 2012). Umiddelbart etter hvert et intervju var gjennomført, transkriberte jeg intervjuet, mens jeg fortsatt hadde intervjusituasjonen og deltakeren friskt i minne. Transkriberingen var en tidkrevende prosess og jeg ble godt kjent med datamaterialet og omfanget av det gjennom prosessen. Jeg valgte å skrive transkriberingene på bokmål slik at det ble lettere for meg både å skrive transkriberingene og lese dem i etterkant. Dette gjør at noe av språket er gjort om og transkriberingen er ikke helt nøyaktig. En transkribering er å gjøre verbale utsagn og handlinger om til tekst og de blir aldri helt nøyaktige. I omgjøringen til tekst mister vi mye nonverbal kommunikasjon som mimikk, tonefall og gester, så notater om ytre forhold vil også være viktig materiale (Dalen, 2004, p. 46). I mine transkriberinger har jeg forsøkt å gi en så korrekt gjengivelse som mulig. Jeg har notert meg pauser og

små uttrykk som ”ehm” og ”m´m”, ja, nei. I transkriberingen er trykk på ord, pauser og ulike nonverbale uttrykk beskrevet og markert. Da transkribering var ferdig satt jeg igjen med et omfattende datamateriale. Transkriberingene varierer fra 10-16 antall sider per intervju. I tillegg har jeg notert under omtrent fire sider under hvert intervju.

3.6.3 Koding

Etter at rådata er omgjort til analysedata, er neste ledd å kode analysedataene. Koder er ord og uttrykk som beskriver avsnitt av datamaterialet (Tjora, 2012, p. 179). Kodene skal reflektere hva som blir sagt og belyse interessante aspekter ved intervjuene. Kodene blir generert induktiv, med utgangspunkt i datamaterialet. I kodingsprosessen tok jeg for meg én transkripsjon av gangen, før jeg begynte på neste. Målet var å gjennomføre en tekstnær koding og få en detaljert oversikt over alt som kom frem i hvert intervju. Måten jeg kodet transkripsjonene på, var at jeg noterte koder i margin og markerte koder i teksten. Utfordringer var å forholde seg så nøytral som mulig til transkripsjonen og ikke sette kodene inn i temaer før kodingen var gjennomført. Kodene skal ha utgangspunkt i empirien og temaene utvikles på grunnlag av detaljerte koder (Tjora, 2012, p. 180). For å få til en induktiv koding, skrev jeg koder til alt som ble sagt i intervjuet. Derfor ble jeg sittende igjen med mange koder, omtrent 300 koder til sammen på fire intervju. Kodene kunne være korte ord og uttrykk, som for eksempel *kapasitet* eller *gruppeinndeling*. Det kunne også være lengre setninger, som for eksempel *vanskene finnes i miljøet rundt* eller *arbeidskrevende, så vi flagger det ikke*.

3.6.4 Kategorisering

Neste steg i analyseprosessen er å samle kodene som er relevante for problemstillingen i grupper. Det omtales som å kategorisere kodene. Temaer eller kategorier skal opprettes basert på de tekstnære kodene. Denne delen av prosessen er viktig for å bevege seg fra empiri til analyse. Ved å kategorisere kodene på tvers av intervjuene, kan man få en generell oversikt over datamaterialet. I kategoriseringsprosessen er det rom for å utelate data og kun kategorisere det som er relevant for forskningen. Det å luke ut det som ikke skal være med og finne frem essensen i forskningen, er av stor betydning for at brikkene skal falle på plass til slutt (Nilsen, 2012, p. 118). For å komme frem til ulike kategorier benyttet jeg meg av tankekart og fargekoder. Jeg sammenlignet kodene og sorterte de i ulike fargekoder

og satte de på ulike tankekart. Dette ble noen av mine analyseredskaper, som gjorde det lettere for meg å forholde meg til selve empirien. Ulike analyseredskaper kan øke sensitiviteten og fokuset til materialet og bidra til en induktiv prosess (Nilsen, 2012, p. 102). 300 koder ble omgjort til fire hovedkategorier: Erfaring, Definisjon av systemrettet arbeid, Systemrettet arbeid i praksis og Samarbeid.

3.7 Kvalitet

Kvalitativ forskning er preget av subjektivitet og nærhet til feltet (jf. Kapittel 3.1), dermed vil rollen som forsker ha betydning for prosjektets kvalitet. I kvalitativ forskning er det forskeren selv som samler inn datamaterialet og gjennomfører analyse og tolkning av det samme materialet. Dermed er forskeren selv det viktigste instrumentet i en kvalitativ tilnærming til forskning (Nilsen, 2012, p. 29). Forskningen drives av forskerens egne verdier og holdninger på den måten at de styrer hva forskeren finner interessant å belyse. Verdier og holdninger vil også påvirke hvordan en forsker tolker resultatene og funnene som fremkommer i forskningsprosessen (Kleven, 2014, p. 24). For å øke forskningens kvalitet er det viktig at forskeren arbeider bevisst med subjektiviteten gjennom refleksivitet. Refleksivitet vil si en erkjennelse av at kvalitativ forskning er påvirket av forskerens subjektive verdier og individuelle teorier. Refleksivitet bidrar til at forskeren beholder forskerblikket og har en viss distanse til deltakere, kontekst og datamaterialet (Nilsen, 2012, p. 139).

I kvalitativ forskning vil det være en vekselvirkning mellom nærhet og distanse. I en intervjusituasjon er en forsker nært feltet og å bygge nærhet og trygghet kan gi forskeren lettere tilgang til feltet og datainnsamling. Samtidig er det viktig at forskeren opprettholder en viss distanse. Distansen mellom forsker og deltaker bidrar til en analytisk avstand og til å beholde forskerens rolle (Ryen, 2002, p. 119). Jeg hadde ikke kjennskap til noen av deltakerne fra før og heller ikke særlig kjennskap til feltet. Dette gjorde at det naturlig ble en distanse mellom meg og deltakerne.

Kvaliteten på datamaterialet i en kvalitativ forskning er avhengig av kommunikasjon og relasjon mellom forsker og deltaker. Når en forsker skal ut og innhente datamateriale bør forskeren ha gode forutsetninger for å etablere kontakt, skape tillit og vise respekt for deltakerne. Gode kommunikative ferdigheter hos forskeren er en kilde til å få deltakerne til å åpne seg og gi fyldig informasjon, og er dermed en

avgjørende faktor for kvaliteten på datamaterialet (Nilsen, 2012, p. 30). Jeg hadde kun kommunisert med deltakerne på mail og første møte med samtlige, ble på selve intervjuet. Jeg måtte skape kontakt på sparket og tilpasse meg etter hvordan deltakerne responderte på min væremåte. I intervjuets nærhet til deltakeren må forskeren kunne være fleksibel og ha evne til å tilpasse seg ulike situasjoner som kan oppstå. På den ene siden kan dette være en utfordring, på den andre siden kan det være en unik mulighet til å maksimere muligheten til å samle inn meningsfull informasjon. Forskeren kan respondere på situasjonen og tilpasse kommunikasjon til omstendighetene og konteksten, og på den måten bidra til økt kvalitet på datamaterialet (Nilsen, 2012, p. 29). Underveis i intervjuene hendte det at deltakerne ikke forsto hvor jeg ville med spørsmålene og ba meg utdype. Det samme gjaldt meg, hvis jeg ikke klarte å begripe hva essensen i svaret var. Underveis i intervjuene var det også mange ganger at deltakerne snakket utenfor temaet. Da var intervjuguiden god å ha, for å hente meg inn i temaet igjen.

Fra et hermeneutisk ståsted vil en kvalitativ forskning alltid være påvirket av forskerens forforståelse. Et menneske har erfaringer, opplevelser, verdier og holdninger som alltid vil være tilstede og påvirke hva enn vi holder på med og forskning er intet unntak. Min forforståelse vil spesielt preges av min tidligere erfaring som ansatt i barnehage, min utdanning som førskolelærer og spesialpedagog og det jeg har lest og hørt om PP-tjenesten og systemrettet arbeid. Forforståelsen er med på å påvirke kvaliteten i forskningen, og det er viktig at forskeren er bevisst sin forforståelse og på hvilken måte den kan påvirke forskningen. Ved å være klar over sin forforståelse kan en enklere være bevisst på når den styrer forskningen for mye. Da blir det også enklere for forskeren å ha et så nøytralt forskerblikk som mulig. For eksempel når en forsker skal omgjøre rådata til analysedata er det viktig å kode alt som kommer frem i intervjuet, ikke bare lete etter det som stemmer med sin egen forforståelse. Nilsen (2012) påpeker at forskere må være forberedt på at datamaterialet kanskje forteller oss noe som ikke samsvarer med vår forforståelse. Med å være bevisst vår forforståelse kan vi gi teksten en mulighet til å presentere seg selv, så kan vi heller i etterkant sammenligne tekstens sannhet med vår forforståelse (Nilsen, 2012, pp. 67-70).

Kjennskap til feltet forskeren skal tilnærme seg, vil også være en faktor for prosjektets kvalitet. Tjora (2012) fremhever at forskerens engasjement både kan være støy og ressurs for forskningen og at det er viktig å redegjøre for hvordan ens egen posisjon kan prege forskningsarbeidet (Tjora, 2012, p. 203). Jeg har relativt god kjennskap til barnehagen gjennom å være ansatt i barnehage og gjennom praksis og teori i utdannelsen på høgskolen. Jeg har veldig lite kjennskap til PP-tjenesten. Min manglende kunnskap på feltet kan gjøre at jeg ikke forstår kulturen og fagtermene i PP-tjenesten og kanskje dermed ikke kan tolke datamaterialet like bra som noen som kjenner til feltet bedre. Kvaliteten i datamaterialet preges av at intervjueren stiller gode spørsmål som gir deltakere anledning til å komme med innholdsrik og nyttig informasjon (Dalen, 2004, p. 97). Min manglende kjennskap til PP-tjenesten i praksis kan bidra til at jeg mangler nyttige spørsmål, og dermed påvirke kvaliteten på datainnsamling og datamateriale. På en andre siden kan en for stor grad av nærhet til feltet en forsker på bidra til at forsker mister forskersynet. Således kan min manglende kjennskap til PP-tjenesten bidra til et mer nøytralt forskerperspektiv og bidra til å øke kvaliteten på prosjektet.

Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted er det en forståelse av at forskeren er med på å konstruere datamaterialet. Datamaterialet blir konstruert gjennom interaksjon mellom forsker og deltaker (Nilsen, 2012, p. 29). Kvaliteten på forskningen vil bli påvirket av relasjonen mellom forsker og deltaker. Ifølge dette perspektivet bidrar både forsker og deltakere til den kunnskap og den informasjon som kommer frem av intervjuet (Thagaard, 2009, p. 95). Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv blir det vanskelig med en overførbarhet. Hvis en annen forsker skal gjennomføre den samme forskningen på nytt, vil det bli en annen interaksjon og derfor vil resultatet kunne bli et annet. Selv om kunnskapen skapes gjennom interaksjon mellom deltaker og forsker, vil det være en asymmetrisk faktor i intervjurelasjonen. Deltakerne som blir intervjuet har kontroll over den kunnskap og erfaringer vedkommende besitter og kan velge hva han eller hun ønsker å fortelle forskeren (Thagaard, 2009, p. 96). På en annen side er det faktum at forskeren stiller spørsmålene også en asymmetrisk faktor. Forskeren velger hvilke spørsmål den skal stille og hvilke informasjon og kunnskap en er ute etter.

En kvalitativ forskningsmetode er preget av å forske på et lite felt, med få deltakere. Generalisering vil derfor være utfordrende for forskeren. Tjora (2012) mener at all forskning har som mål eller bør ha som mål å generalisere til en viss grad. Han fremhever at dette også er sentralt i kvalitativ forskning. Gode og fyldige beskrivelser av kvalitativ forskning kan bidra til at andre forskere eller studenter drar nytte av funnene som er gjort. Kunnskapen kan overføres til andre og hvis funnene har nytteverdi for andre kan de bidra til nye måter å se og tolke et fenomen på. Dette prosjektet er en masteroppgave, hvor forskningen har foregått i en relativt kort tidsperiode. Forskningen er for tynn til å snakke om å utvikle en ny teori, men det blir avdekket en del generelle tanker som kan tenkes at gjelder utover deltakerne. Vi kan snakke om en naturalistisk generalisering som overlater til leseren å avgjøre hva som kan generaliseres i prosjektet (Tjora, 2012, p. 208). En kvalitativ forskning kan som nevnt generalisere til en viss grad, men en ting en kan tenke på, er utvalget. Hvorfor sa akkurat disse deltakerne ja? Et problem med et tilgjengelighetsutvalg er at de deltakerne som er villige til å delta kan mestre eller har mer kunnskap om ting omkring temaet i større grad enn andre i samme situasjon. Dermed kan et tilgjengelighetsutvalg bidra til å gi utvalget en skjevhet som fører til at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn særlig konfliktfylte forhold (Thagaard, 2009, p. 63). Under særlig ett av intervjuene kom det frem at systemarbeid var et tema som deltakeren brenner for, og at hun har skrevet masteroppgave om temaet. Det er grunn til å tro at denne deltakeren kan representere en skjevhet i forhold til hva de generelle pp-rådgiverne ville svart. Samtidig virket det som at de andre tre deltakerne deltok fordi de mente at det var viktig å bistå studenter og ikke fordi de kunne mer eller hadde mer erfaring på temaet.

3.8 Etske overveielser

Etske overveielser er noe alle forskere bør ta alvorlig. (Tjora, 2012, p. 39) fremhever at en etsk sans bør ligge implisitt i all forskning. Det er ulike etske overveielser en bør gjøre i forhold til for eksempel tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet. Etske utfordringer kan oppstå i alle faser av forskningen. en bør være bevisst etske dilemmaer i alle faser, fra forskningsdesign til datainnsamling og analyse, samt fremstilling av prosjektets rapport (Silverman, 2006, p. 334). I en kvalitativ tilnærming til forskning har forskeren som nevnt en nærhet til feltet. Dette gir forskeren et spesielt ansvar omkring etske overveielser. I et dybdeintervju er det

viktig at forskeren gjør situasjonen trygg og behagelig for deltakeren, slik at de ikke føler seg avhørt og vurdert. Forskeren må skape en relasjon for å gi deltakerne mulighet til å gi fyldige beskrivelser av sin livssituasjon. Samtidig må forskeren beholde sin distanse med sin faglige plattform. Under utforming av intervjuguiden må en forsker ta etiske avgjørelser omkring hvilke spørsmål som er forsvarlig å stille til deltakerne. Jeg gjorde meg opp tanker i forhold til dette i utformingen av intervjuguiden, men samtidig er ikke temaet jeg skriver om veldig sensitivt. I kvalitativ forskning kan spørsmålene være nærgående og personlige. I selve intervjusituasjonen bør forskeren være bevisst sin egen verbale og non-verbale kommunikasjon, slik at en opptrer på en god og respektfull måte i forhold til deltakeren. Samtidig må spørsmål og kommunikasjon overveies underveis, ved å være bevisst deltakernes verbale og nonverbale kommunikasjon (Thagaard, 2009, pp. 70-120). Selv om teamet i mitt prosjekt ikke var av det mest sensitive tema, kan en utspørring om ens arbeidspraksis oppleves forskjellig. Det var viktig for meg å understreke at deltakernes svar var av stor betydning for meg. At intervjuet ikke skulle oppleves som et avhør av hvordan PP-rådgiverne arbeider mot barn i barnehage, var også en ting jeg hadde i tankene. Underveis i et intervju måtte jeg forklare flere spørsmål, og tilpasse spørsmålene mer, fordi jeg opplevde at deltakeren ble fornærmet av noen av spørsmålene.

(Thagaard, 2009, pp. 119-120) fremhever tillit som en viktig del av etiske overveielser og for å sikre at en får fyldig og nyttig informasjon fra deltakerne. En viktig faktor for å skape tillit til deltakerne er å sikre deres anonymitet i fremstilling av funn. I informert samtykke som deltakerne skriver under, står det at all informasjon om deltakerne skal behandles konfidensielt og deltakerne skal anonymiseres. Deltakere i forskning har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt, samt at deltakerne anonymiseres i presentasjon av resultater (Thagaard, 2009, p. 28). I starten av hvert intervju innledet jeg med å forsikre meg om at opptak var greit for deltakerne, samt å understreke at opptakene ville bli slettet etter transkribering. Jeg påpekte også at det kun var meg som kom til å vite noe om deltakernes identitet. Konfidensialitet handler om at det ikke skal gjengis noe informasjon som kan spores tilbake til deltakerne. Forskeren må fjerne direkte identifiserende opplysninger som navn og fødselsnummer, men også indirekte identifiserbare opplysninger som yrke, bosted, alder, etnisitet osv. Konfidensialitet

dreier seg ikke bare om anonymisering i forskningsrapporten. Refleksjon omkring konfidensialitet er sentralt også når det kommer til lagring av data og bearbeidelse av data. Data og personopplysninger skal oppbevares slik at uvedkommende ikke kan få tak i slik informasjon (etikkom.no). Selv har jeg oppbevart all informasjon på min private datamaskin som ingen andre har tilgang til. For å sikre konfidensialitet har jeg ikke brukt direkte identifiserbare opplysninger i transkripsjoner og notater. I stedet for navn har jeg for eksempel skrevet ”Deltaker 1” og i stedet for å skrive navn på sted har jeg beskrevet det som ”kommunen Deltaker 1 er ansatt i”. Slik at hvis noen, mot formodning, skulle få tak i det jeg har lagret på min private data, så vil de uansett ikke kunne gjenkjenne noen av deltakerne.

4.0 Funn

I dette kapitlet presenteres funnene som er gjort i forskningsprosjektet. Først gjøres kort rede for deltakernes erfaring i PP-tjenesten og hvordan tjenesten er organisert. Deretter beskrives kort deltakernes definisjon av systemrettet arbeid og kort hvordan PPT på ulike måter jobber systemrettet mot barnehage. Til slutt belyses PP-tjenestens samarbeid med foreldre, barnehagen og samarbeid på tvers av etater. I kapitlet referer jeg til deltakerne som Deltaker 1, 2, 3 og 4, etter hvilken rekkefølge jeg gjennomførte intervjuene. Etter direkte sitater refererer jeg til (int.1), (int.2), (int.3) eller (int.4). hvor "int." står for intervju og nummeret viser til når i rekkefølgen jeg gjennomførte intervjuet. Således kan Deltaker 1 kobles til referansen (int.1), Deltaker 2 kobles til (int.2) og så videre. Kapitlet er delt opp i overskrifter som representerer kategoriene jeg utarbeidet i analyseprosessen. Kategoriene består av fire hovedkategorier med underkategorier;

1. Erfaring

- Arbeidserfaring
- Organisering
- En saks varighet

2. Definisjon systemrettet arbeid

3. Systemrettet arbeid i praksis

- Kompetanseutvikling
- Veiledning
- Relasjonsbygging
- Voksenrollen
- Struktur

4. Samarbeid

- Foreldresamarbeid
- Samarbeid med barnehagen
- Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

4.1 Erfaring med systemrettet arbeid

Samtlige intervju innledet jeg med å spørre om deltakernes bakgrunn og erfaring. Alle deltakerne var i en alder som tilsa at de har en lang yrkespraksis bak seg. To av deltakerne har 10-15 års erfaring i barnehage som pedagogisk leder eller

spesialpedagog først, deretter har de jobbet 20-25 år i PP-tjenesten. Begge deltakerne har vært med på at et systemrettet fokus i PPT svinger og begge har lang erfaring med systemrettet arbeid i PPT. ”Jeg har jo vært her i 20 år som sagt, og det har jo svingt og det er jo moderne for tredje gang som jeg er innom”(int. 4). De andre to deltakerne har 20-25 års erfaring i barnehage, som både pedagogisk leder og styrer. I PP-tjenesten er begge relativt nye med sine 3-5 års erfaring. Deltakerne er relativt nye i PPT-sammenheng, men har begge lang erfaring med systemrettet arbeid som styrere i barnehage.

4.1.2 Organisering

Organisering i PP-tjenesten er ingen entydig sak og det er opp til kommunen hvordan de velger å organisere tjenesten. Det kommer frem under intervjuene, og Deltaker 3 skiller seg mest ut i denne mengden, ved å arbeide i en tverretattlig tjeneste. Hun forteller at PP-tjenesten er del av en større hjelpetjeneste, hvor helsesøster, pedagoger, psykologer, logopeder og barnevernfaglige sitter i et åpent landskap under samme tjeneste. Deltaker 3 forteller også at det er mange som arbeider i denne tjenesten og at de har ansvar for en bydel i kommunen. Deltaker 4 forteller om en ”ren” PP-tjeneste, men som er organisert under samme tak og samme ”paraply” som barnevernstjenesten, men ikke på noen måte er en samorganisert hjelpetjeneste som Deltaker 3 forteller om. De har flest saker i kommunen de er stasjonert i, men har også ansvar for fem andre nærliggende kommuner, hvor de har en kontaktperson for hver kommune utenfor den de har kontor i. Deltaker 1 og Deltaker 2 arbeider i en ”ren” PP-tjeneste i kommunen. Deltaker 2 er en del av et team for førskolebarn og der har PP-rådgiverne ansvar for førskolebarn i fem kommuner. Deltaker 1 er eneste person som har ansvaret for førskolebarn i tre kommuner.

4.1.3 Varighet i saker

Ulikheter i organisasjonsmodell viser seg også i ulik varighet i en sak og hvordan PP-rådgiverne arbeider mot barnehagebarn. Deltaker 1 og Deltaker 2 forteller om en arbeidsmåte hvor de er saksbehandlere. PP-rådgivernes rolle er her å motta henvisninger, utrede og skrive sakkyndig vurdering. Deltaker 2 forteller at hos dem er PPT ute av saken etter utredning og at det da er utøvende spesialpedagoger i kommunen som følger opp barnet videre og gjennomfører tiltak. Deltaker 1 forklarer at varigheten deres i en sak varierer fra en gang til et år. På grunn av begrensede

ressurser prøver de å ha en avgrenset periode. Videre forteller hun at PP-rådgiverne er avhengig av en start- og sluttdato på saker. Sakens varighet bestemmes altså på forhånd, så tas det en vurdering etter sluttdato om barnehagen må be om mer hjelp ved å henvise på nytt. Dette skiller seg sterkt ut fra hva Deltaker 3 og Deltaker 4 svarte. De er enige om at varighet varierer veldig, men at en sak sjelden avsluttes. Begge arbeider som mer utøvende spesialpedagogiske rådgivere og ikke rene forvaltere av loven. Deltaker 4 forteller at PP-rådgiverne fortsetter arbeidet etter utredning og som oftest følger opp barnet helt frem til skolestart. ”De saker som avsluttes er hvis barnet har nok utbytte av det ordinære opplegget eller hvis barnet for eksempel har trent opp en R” (int.4). Det tas opp vurdering i overgangen fra barnehage til skole, om barnet trenger spesialundervisning eller ikke. Deltaker 3 forteller også at de fortsetter etter utredning. ”Målet er jo at vi skal jobbe så godt i barnehagen at barnet har kommet dit at det ikke trenger spesialundervisning i skolen” (int.3). Hun mener at når det først er gitt spesialpedagogisk hjelp til et barn, så er det ikke så sjelden at de følger opp barnet gjennom hele skolegangen, frem til de går ut av videregående.

4.2 Definisjon av systemrettet arbeid

Ett av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg nr. 1) er hva deltakerne selv legger i begrepet systemrettet arbeid. Systemrettet arbeid har ingen absolutt definisjon og åpner for en vid tolkning av hva det er. Dette var et sentralt spørsmål for at jeg skulle kunne tolke videre svar om systemrettet arbeid i PP-tjenesten. Deltakerne har en relativt lik forståelse av hva systemrettet arbeid er, men allikevel er det momenter som er ulike. Det er enighet om at systemrettet arbeid er tiltak som er rettet mot flere enn ett barn. Samtlige deltakere har også fremhevet, på en eller annet måte, at systemrettet arbeid kan skje på flere nivåer, eller i ulike system. ”(...) enten inn i barnegruppen, veilede personalet, kurs eller ulike team i kommunen” (int.1). Deltaker 4 forklarer de ulike nivåene av systemrettet arbeid som relasjon, arena og overordnet. ”(...) definerer system til å være relasjoner og den arenaen barnet er på, og de over det som har ansvaret for det” (int.4). Selv om det er enighet om en erkjennelse av at systemarbeid skjer på ulike nivåer, fremhever deltaker 3 at hos dem bruker de begrepet systemrettet arbeid mest om det direkte arbeidet i barnehagene.

Så når vi snakker om så mye akkurat nå at vi burde jobbe mer systemrettet mot barnehagen, så er det fordi at vi tenker at vi må i større grad inn der og

være på deres arena og nærmest se med deres blikk, men samtidig med et utenfrablakk (int.3).

Deltaker 2 har også mest fokus på systemet innad i barnegruppen. ”Det jeg legger i systemarbeid, er å arbeide i systemet i en barnegruppe” (int.2). Deltaker 2 understreker at systemarbeid som regel handler om endringer i et system, og hun løfter frem betydningen av et relasjonelt perspektiv: ”Det er ikke det barnet som skal tilpasse seg resten, det er faktisk resten som må tilpasse seg barnet” (int.2). Dette er noe deltaker 1 også fremhever ved å si at systemrettet arbeid kan omhandle det å se etter om vanskene finnes i systemet rundt barnet som strever.

4.3 Systemrettet arbeid i barnehage

Videre i intervjuene kommer det frem at det er enighet om at systemrettet arbeid er viktig og at det er en vesentlig del av arbeidet i PP-tjenesten. ”Det er aldri en sak uten å handle om systemet rundt barnet” (int.1). Tre av informantene er enige om at det ikke finnes et klart skille mellom individrettet og systemrettet arbeid. ”Jeg tar aldri et valg om at i dag skal jeg jobbe systemrettet eller individrettet. Det går over i hverandre” (int.2). Deltaker 3 fremhever skillet mellom individrettet arbeid og systemrettet arbeid. Hun mener at testing, skriving av sakkyndig vurdering og en-til-en-trening er klassisk individrettet arbeid som PP-tjenesten utfører. Samtidig fremhever hun at alt som ikke er testing, sakkyndig vurdering eller trening skal være systemrettet utadrettet arbeid. ”(...) det er jo det som skal gjennomsyre arbeidet vårt” (int.3). Deltaker 4 hevder at hos dem har de alltid arbeidet systemrettet. Hun mener det kun er en måte å jobbe på når det gjelder førskolebarn, og det er gjennom systemarbeid. Systemarbeidet er ikke et valg, men en naturlig del av arbeidet. ”En må jobbe med hele systemet, ikke en her og en der” (int. 4).

4.3.1 Kompetanseutvikling

Samtlige av deltakerne har gjennom intervjuene påpekt at kompetanse har mye å si for arbeidet. Det deltakerne snakker mest om, er kompetanse hos barnehagepersonalet. Når det gjelder kompetansen i barnehagen, er det enighet om at det har blitt bedre med årene, men at det varierer veldig fra barnehage til barnehage. For eksempel fremhever deltaker 1 at barnehagene har blitt flinkere på å skrive pedagogisk rapport, noe som gjør det videre arbeidet for PPT enklere. Deltaker 3 forteller at barnehagene er blitt dyktigere på å fange opp ting og på å prøve ut tiltak i

barnehagen før de henviser barna videre til PPT. To av deltakerne forteller at PP-tjenesten i samarbeid med kommunen har utviklet ulike forum eller nettverk for kompetanseutvikling for barnehagene. Deltaker 1 forteller at de har faste nettverk, ett for språk og ett for barnehager med minoritetsspråklige barn. Disse er nettverk hvor det er frivillig deltakelse fra barnehagen, hvor de snakker om forhåndsbestemte temaer, og deltakerne fra barnehagene kan dele hva de er gode på. ”Vi så for oss at vi skulle forebygge og bli skikkelig god på å drive språkarbeid i barnehagen” (int.1). Deltaker 4 forklarer at de har et faglig forum en gang i måneden. I forumet møtes alle som driver med spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Det består av opplæring i form av foredrag som kan inneholde alt fra det å skrive individuell opplæringsplan (IOP) til å snakke om Alternativ Supplerende kommunikasjon (ASK). ”Det er et faglig system som skal gagne barna de jobber med” (int.4). I stedet for å veilede en og en om et tema, er det greit å samle alle som jobber med spesialpedagogisk hjelp til foredrag. Det er med på å spare PP-rådgiverne i forhold til tid og arbeid.

Når det kommer til kompetanse i PP-tjenesten, forteller Deltaker 1 at de er lite kurset på systemarbeid. Videre forteller hun at flere i PP-tjenesten har forsøkt å søke på etterutdanninger, men har fått avslag etter avslag. Så det de gjør er at seks ulike PP-tjenester i nær omkrets møtes to ganger i året, hvor de spleiser på eksterne fagpersoner som kan holde kurs og foredrag. De har tatt kompetanseutviklingen i egne hender. Deltaker 2 løfter frem tre sentrale områder hun mener PP-rådgivere bør ha kompetanse på: veiledningskompetanse, kompetanse om vansker og kommunikasjonskompetanse. ”Jeg tenker at veiledningskompetanse er et kjempepluss (...) og du må jo ha kompetanse om de utfordringene som de barna du jobber med sliter med (...), og evnen til å forklare ting på en grei, forståelig og folkelig måte” (int.2). Deltaker 3 er også inne på hvilken kompetanse PP-rådgivere bør inneha. Hun løfter frem barnehagens stemme som sier at når noen kommer inn til barnehagene, må det være noen som har kompetanse utover det de selv har i barnehagene.

4.3.2 Veiledning

Veiledning og rådgiving er en stor del av PP-rådgivernes arbeid. Som nevnt understreker deltakerne at kompetanse i barnehagene varierer fra barnehage til barnehage. Deltaker 4 fremhever at det ofte er kompetansen i barnehagen som styrer hvor mye de ansatte i PP-tjenesten må inn å veilede. Noen saker ruller og går, men

noen har lite kompetanse på noen områder, og de må følges opp tettere av PP-tjenesten. Deltaker 3 forteller at hun synes det har blitt mindre veiledning av personalet med årene, men at når kompetansen ikke strekker til, kommer de gjerne. ”Når den kompetansen fra PP-tjenesten er noe mer enn det barnehagen har, så kommer vi inn sånn rent faglig og har veiledning (...) Det er kjempeviktig at de følger opp og prøver ut den veiledninga, at det ikke bare blir hengende” (int.3). Hun understreker også at de kommer og veileder når barnehagen ønsker det.

Dette med å følge opp veiledningen er samtlige deltakerne enige om at er en viktig faktor. PP-rådgiverne kan bare veilede en viss mengde, men det er de ansatte i barnehagen som må gjøre jobben. Deltaker 1 fremhever at en viktig del av systemarbeidet i barnehagen er veiledning som omhandler hvordan de ansatte i barnehagen skal møte barn med særskilte behov. Deltaker 2 er også inne på dette med å veilede de ansatte om hvordan de skal møte barna. Hun forteller at veiledningen ofte omhandler å finne ut hva som fungerer, for så å gjøre mer av det, samt å kutte ut metodene som ikke fungerer. Deltaker 1 mener at PP-rådgivernes rolle ofte kan bety å være en refleksjonspartner eller en drøftingspartner. Det er ulike metoder for veiledning av personalet, og Deltaker 3 benytter seg enten av observasjon før veiledning, eller filmsnutter. Da kan hun ta med en filmsnutt og veilede personalet ut fra det de ser på filmen.

4.3.3 Relasjonsbygging

Videre fremhever Deltaker 3 at det er ikke bare å komme inn og veilede personalet i barnehagen. ”Det er viktig at vi er ønsket. Hvis det er sånn at de ikke ønsker det, så må vi jobbe med relasjoner. Relasjonsbygging er kjempeviktig”(int.3). Deltaker 1 er også inne på dette med hvordan bygge relasjoner til de ansatte i barnehagen. Hun mener at PP-rådgivere ikke bør pålegge de ansatte å sette i gang tiltak. Hvis de ansatte blir *pålagt* å gjøre noe, møter en mer motstand. Deltaker 1 mener det handler om å bygge opp tillit slik at de ansatte har tro på PP-rådgivernes råd. Hvis de ansatte i barnehagen ikke har tro på det, vil de heller ikke gjennomføre tiltakene. I forhold til relasjonsbygging forteller Deltaker 3 at de alltid forsøker å ha et positivt fokus i møte med foreldre og ansatte i barnehagen, det vil si å løfte frem det som er positivt og det som fungerer bra: ”(...) fokus på det positive, i stedet for å gå fra et møte med alt som er vanskelig. For hvor skal en begynne hen da?” (int.3).

4.3.4 Voksenrollen

Samtlige av deltakerne løfter frem voksenrollen i barnehagen som viktig for systemarbeid i barnehagen. Deltaker 1 forteller at mye av veiledningen omhandler å veilede ansatte i barnehagen i å møte barn med særskilte behov. Som nevnt over mener Deltaker 3 at relasjonsbygging er viktig og at de arbeider med positivitet i fokus. Dette gjelder også for voksenrollen i barnehagen. ”Det betyr veldig mye hvordan de voksne i barnehagen møter barnet”(int.3). Relasjonen mellom barn og voksen er viktig for systemet i barnehagen. Ofte må PP-rådgivere veilede ansatte på hvordan de skal få til en god relasjon til barn med særskilte behov. For å beholde en god relasjon til de ansatte, må PP-rådgiverne ifølge Deltaker 3 snakke om de gangene de ansatte fikk det til på en god måte. ”Når de føler at de får til noe og gjør noe som vi synes er bra, da er vi ofte velkommen tilbake også” (int.3). Deltaker 2 legger ikke skjul på hva hun mener om voksenrollens betydning for barna og systemet i barnehagen. ”Barns atferd har alltid en årsak og den er voksenstyrt” (int.2). Hun fremhever at de ansatte i barnehagen må være til stede, deltakende og veiledende voksne som er gode rollemodeller. Det er viktig at de ansatte er bevisste hva deres handlinger og måter å møte barna på har innvirkning på deres hverdag. ”Å være gode rollemodeller har alt å si på systemet (...) Alle avgjørelsene som voksne tar, alt sammen har innvirkning på barna på et eller annet vis” (int.2).

4.3.5 Strukturen i barnehagen

Bare to av deltakerne trekker frem strukturen i barnehagen og det fysiske rom som deler av systemrettet arbeid i barnehagen. Deltaker 1 snakker om at hun ofte må stille seg og de ansatte i barnehagen, spørsmål om hva det er med strukturen i barnehagen som må forandres på. Er det noe med strukturen som gjør at barnet har problemer? Videre påpeker hun at det ofte handler om endringer i sammensetning av voksne, gruppeinndeling av barn og endringer i dagsrytme og rutiner. Deltaker 2 løfter også frem at det må stilles spørsmål til dagsrytme og gruppeinndeling av barn, i tillegg påpeker hun at plasseringen av barn kan ha noe å si for systemet. En annen ting hun ofte arbeider med i systemarbeid i barnehagen, er det fysiske rom. ”Kan vi endre på plassering av møbler og det fysiske rom?” (int.2). Videre forteller hun om at hun ofte opplever at små endringer i det fysiske rom kan gi rask fremgang. Det kan dreie som om møblering eller plassering av utstyr eller innføring av en ny rutine. ”De har bare ikke tenkt på det, for det er for enkelt. Det enkle er ofte det beste” (int.2).

4.4 Samarbeid

4.4.1 Samarbeid med foreldre/foresatte

Under intervjuene kommer det frem at det er enighet om at en sak alltid starter med foreldresamarbeid. Deltaker 1 og Deltaker 4 presiserer at de alltid starter med en foreldresamtale hvor de benytter seg av et omfattende spørreskjema for å kartlegge barnet. Deltaker 1 forteller at slike samtaler får foreldre til å reflektere over barnets utvikling. Hun synes også at det er lettere å ta opp vanskelige spørsmål gjennom bruk av et spørreskjema. Under foreldresamtalen pleier Deltaker 1 å drøfte tiltak og planlegge sammen med foreldrene.

Så diskuterer jeg med foreldrene hva vi skal gjøre fremover og planlegger litt sammen med dem, slik at de er involvert. Det er jo deres barn, så de må føle at de har oversikt over hva som skjer med barnet sitt (int.1).

Videre forteller Deltaker 1 at hun opplever foreldre som veldig samarbeidsvillige, og at de aller fleste kun vil det beste for barnet sitt. Deltaker 1 og Deltaker 4 løfter begge frem under intervjuene at det er foreldrene som får vite ting først, og at de avtaler med foreldre før de avtaler med barnehagen. Deltaker 4 beskriver et tett og nært samarbeid med foreldre. Hun forteller at i arbeid med førskolebarn møter man ofte foreldre og er med i prosessen omkring å finne ut om det kanskje er noe. ”Vi er jo i den tidlige fasen hvor foreldre går inn i alle faser av følelser, så vi blir ganske nær dem”(int.4).

Når det gjelder utforming av tiltak, forteller Deltaker 4 at det er PPT som utformer tiltakene, men at foreldrene er med på den måten at de samtykker, preger de beslutninger som blir tatt og er med på å gjennomføre tiltakene rent praktisk. Hun løfter også frem at det er viktig at foreldre er involvert og deltar i alle møter. ”Det er jo helt unaturlig å ikke skulle samarbeide. Det viktigste systemet rundt barna er jo foreldrene” (int.4). Deltaker 3 er enig i at det er viktig at foreldrene deltar og at de har et tilbud om deltakelse fra foreldrene, men at det er opp til dem selv om de deltar eller ikke. Videre forteller hun at det hender at de har rene faglige møter uten foreldre for å avklare faglige spørsmål før de presenteres for foreldre. Deltaker 3 mener det var mer foreldreveiledning tidligere, men at nå er det barnehagen som tar mye av foreldreveiledningen. PP-tjenesten kommer inn og veileder i faglig krevende saker, der kompetansen til barnehagen ikke strekker til. Selv om foreldresamarbeid kan

betraktes som et systemarbeid i seg selv, er Deltaker 1 og Deltaker 2 enige om at det er betraktelig mindre foreldresamarbeid i rene systemsaker i forhold til hva det er til individsaker. ”Jeg har ikke vært noe mye inn i foreldresamarbeid, annet enn de barna jeg jobber konkret mot, men vi kan være behjelpelig med å henvise videre til familieveiledningssystem” (int.2).

4.4.2 Samarbeid med barnehagen

PP-tjenesten er et rådgivende organ, og mandatet deres krever samarbeid. Deltaker 4 legger ikke skjul på viktigheten av samarbeid med barnehagen. ”Det er jo gjennom samarbeid med barnehagen PP-tjenesten følger opp barn”(int.4). Tidligere i kapitlet har jeg nevnt organisasjonsutviklingsforum og veiledning som er viktige deler av samarbeidet med barnehagen. Deltaker 3 påpeker at samarbeidet med barnehagen starter før henvisning. En gang i uken har de avsatt tid til at barnehager kan komme og drøfte anonyme saker, for å finne ut av om det er saker de bør henvise eller om det er tiltak de kan gjøre selv uten at de trenger å søke om spesialpedagogisk hjelp. Samtlige deltakere forteller at største del av samarbeidet foregår med pedagogisk leder i barnehagen. Hvis det ikke er pedagogisk leder er det en spesialpedagog. Det er sjelden at styrer deltar i samarbeidet og enda sjeldnere assistenter eller hele personalgruppen.

Det er også enighet om at et godt samarbeid med barnehagen er nødvendig. Det er jo der utredning og tiltak gjennomføres. Deltaker 4 forteller at det som er avgjørende for hvem som deltar på samarbeidet, er hvem som arbeider direkte med barnet, det være seg pedagogisk leder, spesialpedagog eller assistent. Både Deltaker 1 og Deltaker 2 mener at selv om samarbeidet ofte er tettere med pedagogisk leder, er det viktig å involvere alle. ”Når det er oppsummering eller vi skal snakke om hva som er lurt å gjøre, så må du involvere alle” (int.1). Det er viktig at hvis de øvrige ansatte ikke deltar på møtet, må pedagogisk leder videreformidle til alle som arbeider med barnet/barna.

Deltaker 2 presiserer at samarbeid betyr alt for endringer i et system. Hun påpeker også at for at det skal skje endringer i systemet, må alle ansatte i barnehagen være enige om at en endring trengs. Deltaker 1 fremhever også viktigheten av å involvere

styrer i systemsaker. ”Styrer må være med, fordi det kan jo være ting som koster penger eller som går ut over vaktlistesystemet”(int.1).

4.4.3 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Spesialpedagogisk arbeid er et vidt område og krever mye ulik kompetanse. Det kommer frem i intervjuene at deltakerne har mye tverrfaglig samarbeid innad i PP-tjenesten. Deltaker 1 forteller at det kun er en person på førskoleteamet i PPT i den kommunen hun er ansatt i. Videre forteller hun at det ikke er mangel på tverrfaglig samarbeid av den grunn. Hun samarbeider mye sammen med de andre ansatte i PP-tjenesten, og alle der har ulik bakgrunn og kompetanseområder, så hun har mange støttespillere å drøfte med. Både Deltaker 3 og Deltaker 4 påpeker tverrfagligheten innad i PP-tjenesten. De ansatte er delt inn etter tre hovedgrupper; språk og kommunikasjonsvansker, sosialspektervansker og store sammensatte vansker. Hos Deltaker 3 er de delt inn i team for hvert kompetanseområde, men hos deltaker 4 er det en person som har ansvar for hvert kompetanseområde. Deltaker 4 forteller at det første som skjer etter at et barn er henvist, er at saken blir tatt opp i team innad i PP-tjenesten. I teamet vurderes hvilken type vansker det dreier seg om og hvem som skal ta saken. Videre forteller hun at de også har nettverk med PPT for grunnskolen og videregående skole i forhold til overganger. Om rene systemsaker sier Deltaker 2 at det er lite tverrfaglig samarbeid. ”Vi har jo en del tverrfaglig samarbeid i kommunen, men systemrettet arbeid er ikke satt så veldig på dagsorden i det samarbeidet” (int.2).

Når det kommer til tverretatlig samarbeid i PP-tjenesten, er det mange ting som er likt hos de forskjellige deltakerne. Alle har tverretatlig samarbeid om barn, som for eksempel småbarnsteam og ansvarsgrupper til barn med sammensatte vansker. Deltaker 3 arbeider i en tverretatlig tjeneste der PP-tjenesten er samorganisert sammen med andre etater. Der er psykologer, pedagoger, logoped og barnevernsfaglige under samme tak i et åpent landskap. Det gir lav terskel for tverretatlig samarbeid. ”Vi kan bruke hverandre i drøfting og vi kan være sammen inn i saker også, der det er naturlig” (int.3). De andre tre deltakerne arbeider i en ren PP-tjeneste, og har alle tverretatlige team, hvor representanter fra PPT, helsesøster, barnevernstjenesten og BUP deltar. Dette er et tilbud til barnehagene, hvor de kan ta kontakt hvis de er bekymret av en eller annen grunn. ”Der kan du melde inn saker du ikke riktig vet hvilken dør du skal gå inn med saken” (int.4). Deltaker 1 trekker

frem at det er positivt for henne som PP-rådgiver med et slikt tverretatlig team. Det gjør at de blir kjent med hverandre på tvers av etater og bidrar til at det blir lavere terskel for å ta kontakt. Deltaker 1 trekker også frem at samarbeidet i et slikt team også handler om samarbeid på et annet nivå, hvor de arbeider med hvordan de kan få til et bedre tverretatlig samarbeid og hva de kan samarbeide om.

4.5 utfordringer med systemarbeid

Underveis i intervjuene kommer det frem ulike syn på systemarbeid, og hvilke utfordringer det byr på. Økonomi og kapasitet er en gjenganger, og samtlige deltakere snakker om at de jobber med ventelister, som de kontinuerlig prøver å kutte ned. Deltaker 3 mener at de prøver å jobbe mye systemrettet i barnehagene, men at de gjerne skulle gjort enda mer. Det er tid og kapasitet som stopper det.

Det er ofte det det står i, at vi rett og slett ikke har tid og anledning til å gjøre det. Vi skulle så gjerne ha vært mer ute (...) intensjonene kan være der, men det er ikke alltid at vi klarer å få det til, det er helt sikkert (int.3).

Deltaker 1 påpeker også at de ikke har kapasitet nok til å arbeide forebyggende.

Hvis vi kunne vært proaktiv og føre var og tilbydd en hel masse med en gang man møter et lite problem (...), så har vi et felles mål om å snu dette før det blir så etablert og før det utvikler seg til en vanske hos enkeltbarn (...) Så får vi ikke det til, og så har du kanskje barn som har store problemer til slutt fordi de har blitt møtt på feil måte (int.1).

Hun mener at for at de skal få til å jobbe forebyggende må de ned med antallet enkeltsaker. Deltaker 1 forteller videre at de ofte mottar individsaker fordi det er letteste vei for barnehagene å få tak i PPT. Mange ganger er systemsaker ønsket fra barnehagen, og de vet at det er mer som ligger bak, men at det å henvise til enkeltbarn er den mest effektive måten for å få tak i PPT. Samtidig påpeker hun at det kan ha noe med tilbud og etterspørsel å gjøre. ”Etterspørselen stiger hvis en går ut og annonserer et tilbud (...) men vi holder oss lavt der fordi vi vet at det har vi ikke tid til” (int.1). Deltaker 2 mener at utfordringene med systemarbeid ofte handler om endringsvilje hos de ansatte i barnehagen og det å ha evne til å stå i endringsprosessen.

For det er litt sånn at ”sånn har vi gjort det i mange år” (...) Det er ikke motvilje til endring, men vi evner ikke å se hvordan vi skal gjøre det. Og så

evner vi ikke å stå i prosessen lenge nok til at vi får det innarbeidet (int.2).

En annen utfordring som deltaker 2 trekker frem, er det at for at det skal skje en endring i systemet i barnehagen, må alle være enige om at de trenger endring og om å prøve ut noe nytt. Hvis noen ikke ønsker endring, faller alt fra hverandre. Deltaker 4 ser på lovverk som en utfordring når det gjelder systemrettet arbeid i barnehagen. Hun mener at lovverket er for vagt i forhold til førskolefeltet.

Det kreves jo ikke systemarbeid på førskolefeltet i loven. Der brukes bare skole, at PPT skal jobbe med system og utvikle kompetanse i skolen (...) det er egentlig ikke stilt krav til at vi skal ha noe ansvar for at vi skal utvikle barnehagene i loven (int.4).

4.6 Forslag og ønsker til endring

Samtidig som deltakerne uttrykker at det er utfordringer når det kommer til systemarbeid, kommer de også med ønsker til endringer. Med mål om å være mer i barnehagen og jobbe mer utadrettet systemrettet, foreslår både Deltaker 1 og Deltaker 3 at de burde sette av tid til kontaktdager i barnehagene. De beskriver en ordning hvor PPT setter av en viss tid til å dra ut i barnehagene, slik at barnehagene vet at på *den* datoen kommer PPT. ”Så kunne barnehagene samlet en del ting som vi kunne sett på sammen, da” (int.3). Deltaker 2 ønsker at en tidligere stilling som ble trukket tilbake grunnet økonomi, blir opprettet igjen. Det var et lavterskeltilbud til barnehagene som omhandlet veiledning om hva en gjør før et barn henvises til PPT. ”Vi prøvde ulike tiltak, og henvisningene gikk ned fordi barnehagene satte i gang tiltak selv som fungerte” (int.2). I forhold til tiltak etter henvisning ønsker Deltaker 3 et slags system for hvordan samarbeidet mellom barnehagen og PPT skal være. Hun forteller at PP-tjenesten har et ønske om en slags kontrakt som innebærer en avklaring av rolleforventninger, der det kommer tydelig frem hva de forventer av hverandre, om hva som skal gjøres, og hvem som har ansvar for hva.

Et ønske om en slags kontrakt når vi starter opp med felles mål, og så kan vi si til barnehagene at når de har prøvd ut tiltak, så tar dere kontakt med oss igjen. Hvis det ikke skjer, kan vi si at nei, da kommer vi ikke denne uken, for vi ønsker at dere skal ha prøvd ut det først (int.3).

En annen ting som Deltaker 1 mener det er behov for er foreldreveiledning. Hun mener det er stor mangelvare på det i kommunen der hun jobber. ”For å få foreldreveiledning må du innom barnevernstjenesten. Man må liksom bli bekymringsmeldt” (int.1). Deltaker 1 skulle gjerne sett at kommunen kunne tilby et familiesenter der foreldre kunne komme med stort og smått uten at det skal være så mye administrasjon for å komme dit. Eller at PP-tjenesten kunne kjørt veiledningskurs i likhet med ICDP. ICDP, eller International Child Development Program, er et veiledningsprogram med målsetting om å utvikle foreldrenes sensitivitet og empatiske evne, samt å understøtte og videreutvikle deres omsorgsferdigheter. (Dalen & Tangen, 2012, p. 227). Det er systemarbeid Deltaker 1 mener er lavterskel og nyttig for det nærmeste systemet for barnet, nemlig foreldrene.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøftes undersøkelsen empiriske grunnlag i lys av undersøkelsens teoretiske grunnlag. Målet med undersøkelsen er å få innsikt i hvordan PP-tjenesten kan jobbe systemrettet i barnehagene. I denne delen av oppgaven drøftes deltakernes erfaringer og opplevelser i forhold til systemrettet arbeid i barnehagen, samt hva som vektlegges i systemrettet arbeid og hvilke faktorer som kan spille inn for systemrettet arbeid i barnehagen.

5.1 Organisering

I Håndbok for PP-tjenesten (2001) fremheves det at det ikke er kun én måte å organisere tjenesten på, men at det er gitt noen nasjonale normer for måten PPT skal organiseres på. Dette fører til at PP-tjenesten er organisert på mange forskjellige måter i Norge (Læringssenteret, 2001, s. 17). I undersøkelsen jeg har gjort kom det frem at alle deltakerne er ansatt i en tjeneste som har ansvar for flere kommuner, med unntak Deltaker 3. Deltaker 3 arbeider i en tverretattlig tjeneste der PPT er en del av en større hjelpetjeneste som har ansvar for en bydel. Deltaker 4 forteller også om en slags samorganisert tjeneste hvor PPT og barnevern er organisert under samme ”paraply”, men er to separate tjenester. Fylling og Handegård (2009) påpeker at forskjellene mellom organisering av PP-kontorene er betydelige, og at ulike organisasjonsmodeller kan ha betydning for utforming av tjenester (Fyling & Handegård, 2009, s. 9). Slik som det fremkommer i undersøkelsen jeg har gjort kan en trekke en rød tråd mellom hvordan PPT er organisert og hvordan de arbeider etter utredning og sakkyndig vurdering. Det kan se ut til at i ”rene” PP-tjenester, hvor Deltaker 1 og Deltaker 2 arbeider, er PP-rådgivernes rolle å være saksbehandlere. Deltaker 3 og Deltaker 4 arbeider i PP-tjenester som er samorganisert med andre tjenester. De beskriver en mer deltakende rolle som spesialpedagogisk rådgiver, også etter utredning, hvor de følger barna frem til skolestart og kanskje også enda lenger.

5.2 Definisjon av systemrettet arbeid

Bronfenbrenners (1979) økologiske modell bygger på en forståelse av at ulike systemer, og relasjoner mellom systemene, har påvirkning på barnets utvikling. Samtlige deltakere har fremhevet at systemarbeid er tiltak rettet mot flere enn en, og at systemrettet arbeid kan skje på flere nivåer. I likhet med Bronfenbrenner (1979) løfter deltakerne frem mikrosystemet som viktig for barnets utvikling. Mikrosystemet

er systemer som barnet er i direkte kontakt med og som nevnt er det der Bronfenbrenner (1979) mener barna skaper sin virkelighet (jf. Kapittel 2.1). Deltakerne forteller om systemarbeid på den arenaen som barnet er og relasjonene den inngår i, som en del av definisjonen på systemrettet arbeid. Deltakerne påpeker også at systemarbeid kan skje i det Bronfenbrenner (1979) kaller mesosystemet (jf. Kapittel 2.1), med å nevne systemarbeid som kurs eller samarbeidsteam i kommunen. Bronfenbrenner (1979) mener at kontakten mellom mikrosystemene er sentrale for små barn. Dette er samarbeid mellom systemer som barnet er i direkte kontakt med, men kan også være relasjoner mellom systemer som barnet ikke er i kontakt med og da beveger vi oss i det Bronfenbrenner (1979) kaller eksosystemet (jf. Kapittel 2.1). Klefbeck og Ogden (2003) viser at jo mer kontakt det er mellom de ulike sammenhengene eller systemene i barns liv, desto bedre er det for barnets utvikling (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 72).

5.3 Systemrettet arbeid i barnehage

Et system er ifølge Bø og Schieflo (2007) en helhet som består av mange deler, hvor delene har gjensidig påvirkning på hverandre (jf. Kapittel 2.3). Dette er i tråd med det Deltaker 4 sier: ”En må jobbe med hele systemet, ikke en her og en der” (int.4). Systemarbeid med mål om å skape et miljø som god utvikling, kan ikke gjennomføres ved å jobbe en-til-en. Deltakerne er enige om at systemarbeid i barnehagen er en naturlig del av arbeidet og at det er aldri er saker uten å handle om systemet rundt barnet. Klefbeck og Ogden (2003) hevder at det ligger implisitt i et nettverksperspektiv at tiltak bør iverksettes i barnets eget miljø. I undersøkelsen kommer det frem at de ulike måter å gjøre systemarbeid i barnehagene, omhandler tiltak som skal skje i barnehagen. Enten det er veiledning av personalet, ommøblering på avdelingen, endring av rutine eller kompetanseforum for barnehageansatte, så handler det til syvende og sist om å skape et godt miljø for barnet i barnehagen. Samtidig som det er enighet om at systemarbeid er en naturlig del av arbeidet, kommer det også frem i undersøkelsen at samtlige mener det burde vært mer systemrettet arbeid i barnehager.

I Håndbok for PP-tjenesten (2001) står det at PP-tjenesten bør utvikle en mer miljøorientert arbeidsmodell. Med dette menes at PPT i større grad må arbeide med omgivelsene rundt barnet (Læringscenteret, 2001). Deltaker 4 er kritisk til loven og

mener den kun sier noe om systemrettet arbeid i skolen. Hun mener at det ikke er stilt noen krav til at PPT skal arbeide systemrettet i barnehagene. Opplæringsloven (1998) gir barn under opplæringspliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp og til foreldrerådgivning. Rett til spesialpedagogisk hjelp vurderes ut fra individuelle behov (j.f kapittel 2,2). Som nevnt (j.f. kapittel 2.3.3), har det i Stortingsmelding 18 *Læring i fellesskap* og NOU 2012:1 blitt lagt frem forslag om flytting og endring av §5-7 i Opplæringsloven (1998). Utvalget mener det er nødvendig at PP-tjenesten vurderer miljø og kontekst når barnets behov og problemer skal vurderes, og at det derfor bør finnes et krav om det i loven (Kunnskapsdepartementet, 2012). Hvis loven blir endret etter forslaget vil §5-7 bli flytte til Barnehageloven (2005) og loven kommer til å inneholde et krav om at PPT skal hjelpe barnehagene med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Loven vil også inneholde krav på at også miljø og kontekst blir tatt i vurdering av barnets behov for spesialpedagogisk hjelp.

En faktor for at PPT skal arbeide mer systemrettet i barnehagen kan være en endring av lovverket, men det er bare en deltaker som nevner loven som utfordring. En kan stille spørsmålet om det er mangel på krav til systemarbeid i barnehagen som bidrar til prioritering av individrettede oppgaver. Samtlige deltakere nevner tid og kapasitet som en stor utfordring til å jobbe systemrettet i barnehagene. I Fylling og Handegårds (2009) undersøkelse kom det frem at 80 % av PP-lederne bruker mest tid på individrettede oppgaver og at så mye som 80% av tiden blir brukt til sakkyndig vurdering, testing og utredning (j.f kapittel 2.3.3). Hvordan skal de ha tid og kapasitet til å arbeide systemrettet i barnehagen, hvis det skulle bli endringen i lovverket som setter krav til systemarbeid i barnehagen? Flere deltakere påpeker at tiden ikke tillater dem å jobbe mer i barnehagene. Det nåværende lovverket inneholder ingen krav om systemarbeid, men inneholder krav til individrettede oppgaver. Kanskje er det slik at lovverket påvirker PP-rådgiverne til å bruke sin travle hverdag på nettopp de arbeidsoppgaver som er lovgitt. Fremfor å bruke tiden på systemrettede oppgaver som ikke er lovgitte.

I undersøkelsen kommer det frem at flere deltakere mener de ikke har tid og kapasitet til å jobbe mer systemrettet i barnehagene. Deltaker 1 mener at de ikke har kapasitet til å drive med forebyggende arbeid. For at de skal kunne arbeide forebyggende,

mener hun at antall enkeltsaker må ned. Klefbeck og Ogden (2003) påpeker at systemperspektivet ikke bare brukes i problemløsende sammenheng, men også i forebyggende innsats. Med systemarbeid kan en redusere faren for at barn skal utvikle problemer (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 117). Systemarbeid kan være forebyggende og bidra til å redusere vansker og bidra til å stoppe en negativ utvikling. Systemarbeid kan på denne måten være med på å redusere antall enkeltvedtak. Dette er en utfordring for PP-rådgiverne som allerede kjemper mot ventelister. På den ene siden kan de ikke drive forebyggende systemrettet arbeid, på grunn av enkeltsaker. På en annen side ville en styrking av forebyggende systemarbeid i barnehagen redusert antall enkeltsaker .

5.4 Foreldresamarbeid

Det er enighet blant deltakerne om at arbeidet alltid starter med foreldresamarbeid. Det er foreldrene som ber om sakkyndig vurdering. Hvis det er barnehagen som mener at barnet bør ha spesialpedagogisk hjelp, må barnehagen innhente samtykke fra foreldre før de kan be om sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 8). Opplæringsloven (1998) § 5-7 sier at retten til spesialpedagogisk hjelp også krever rett til forelderådgiving. Deltakerne fremhever betydningen av foreldresamarbeid og tar foreldre på alvor. Det er foreldrene som får vite ting først, og avtaler om tiltak gjøres med foreldre, før det avtales med barnehagen. Foreldrene får tilbud om å delta på alle møter. Klefbeck og Ogden (2003) mener at et nettverksperspektiv i arbeid med barn med særskilte behov, bidrar til at foreldrenes rolle blir oppvurdert, og at deres rolle er av betydning (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 105). Deltaker 4 påpeker foreldresamarbeidet med å betegne foreldrene som det viktigste systemet rundt barna.

Dalen og Tangen (2012) beskriver to ytterpunkter i samarbeidet med foreldre, der det ene perspektivet beskrives som at fagpersoner er ekspertene og samarbeidet foregår på deres premisser (j.f. kapittel 2.5.1). Deltaker 4 forteller at det er PPT som gjør utredning og utformer tiltak. Her kan PP-rådgiverne oppfattes som ekspertene som sitter med fagkunnskapen. Videre forteller hun at foreldrene kan være med å samtykke, prege hvordan tiltakene blir og er med på å gjennomføre tiltakene i praksis. Dermed blir samtidig foreldres hensyn tatt stilling til, selv om PP-rådgiveren er ekspert på utredning og utforming av tiltak. Kinge (2012) mener at hvis PP-rådgivere lytter til foreldrenes tanker, erfaringer og ønsker, vil det bidra til et godt

samarbeid (j.f. kapittel 2.5.1). Det er viktig for PP-rådgiverne å se på foreldrene som en ressurs, og at et godt samarbeid med foreldre kan bedre tilbudet for barnet. Det er viktig å anerkjenne foreldre som foreldre, selv om de kan være flinke hjelpere og utøvere av pedagogiske tiltak.

Dalen og Tangen (2012) mener at mange foreldre med barn med særskilte behov, har behov for veiledning av oppdragelse (Dalen & Tangen, 2012, s. 227). Det kommer også frem i undersøkelsen at foreldresamarbeid, med foreldre som har barn under opplæringspliktig alder med særskilte behov, kan skille seg fra foreldresamarbeid med større barn. Deltaker 4 forteller at de ofte er i samarbeid med foreldrene i en kritisk fase, hvor familien er i prosessen om å finne ut om det kanskje er noe. Dalen og Tangen (2012) mener at for å få til et godt samarbeid med foreldrene er det viktig at PP-rådgiverne møter foreldre med respekt og med evne til å ta deres perspektiv (Dalen & Tangen, 2012, s. 223). Dette blir kanskje ekstra viktig i arbeid med foreldre som er i en tidlig fase, hvor de prøver å finne ut av ting og foreldre kan gå gjennom et spekter av følelser.

5.5 Samarbeid med barnehagen

Samtlige deltakere svarer at samarbeidet stort sett er med pedagogisk leder eller spesialpedagog i barnehagen. Samtidig løfter flere deltakere frem at det er viktig å involvere alle. ”Når det er oppsummering eller vi skal snakke om hva som er lurt å gjøre, så må du involvere alle” (int.1) Det kan stilles spørsmåltegn til om dette gjennomføres i praksis da det er hyppigst samarbeid med pedagogiske ledere eller spesialpedagoger. I Fylling og Handegårds (2009) undersøkelse kom det frem at når det gjelder samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen, handler mye av samarbeidet om individrettet arbeid. Store deler av samarbeidet er om utredning og skriving av sakkyndig vurdering, men en del av samarbeidet omhandler systemsaker som tilrettelegging av miljø (j.f. kapittel 2.5.2). Dette kommer ikke tydelig frem i min undersøkelse. Deltakerne forteller om et samarbeid der mye handler om kompetanseutvikling av personalet gjennom ulike nettverk, møter eller veiledning av personalet. Hvis en definerer systemrettet arbeid som noe som også skjer på et overordnet nivå, vil jeg si at samarbeidet med barnehagen også er av systemrettet karakter.

I undersøkelsen påpeker deltaker 2 at for å få endringer i et system, må alle være involvert og enige om at en endring må skje. Dette er i samsvar med Klefbeck og Ogden (2003) som mener at en felles grunnlagstenkning er viktig for yrkesgrupper som arbeider med et systemrettet perspektiv (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 48). Det blir en utfordring for PP-rådgiveren å skape en felles grunnlagstenkning hos alle som arbeider i barnehagen. Spesielt vanskelig blir det hvis samarbeidet ofte kun er med den personen som er direkte på barnet, og det da blir opp til den personen å videreformidle. Glavin og Erdal (2013) poengterer at tiltak som utformes til barnet, gjennomføres i et samarbeid mellom foreldre, barnehage og PPT (Glavin & Erdal, 2013, s. 175). Således vil et godt samarbeid bidra til god oppfølging av tiltak, men et dårlig samarbeid kan hindre oppfølging av barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp. Deltaker 4 fremhever betydningen av samarbeidet med barnehage, ved å påpeke at det er gjennom samarbeid med barnehagen PPT føler opp barnet. Kinge (2012) understøtter også viktigheten av et godt samarbeid. Hvis PPT og de ansatte i barnehagene anerkjenner hverandre, kan alle parter høyne sin kompetanse som bidrar til et bedre tilbud for barnet (Kinge, 2012).

5.6 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Kinge (2012) fremhever viktigheten av å som fagperson være bevisst sine styrker og begrensninger (j.f. kapittel 2.5.2). Som fagperson er det viktig å ha et profesjonelt forhold til sin kompetanse og ha barnets beste i fokus og ikke ta seg vann over hodet. Deltaker 3 forteller om en tverretatlig tjeneste, hvor de er mange ulike fagpersoner under samme tak i et åpent landskap. Hun forteller at de kan drøfte ulike ting uformelt på kontoret, eller gå inn i saker sammen der det er naturlig. Deltaker 1 på en annen side forteller om en ”ren” PP-tjeneste, hvor hun er eneste person som arbeider mot barn i barnehage. Hun mener hun har mange å spille på i de andre ansatte i PP-tjenesten. Kanskje er det lettere for Deltaker 3 å erkjenne sine begrensninger og ta nytte av ekstern fagkompetanse, fordi hun har så mange ulike faggrupper tilgjengelig. Deltaker 1 er alene om hele førskolefeltet i tre kommuner. Dette kan være positivt i forhold til samarbeid til barnehage og foreldre, at det kun er en person å forholde seg til i PP-tjenesten. Samtidig er det begrenset hvor mye kunnskap en person kan besitte, og det er også viktig at Deltaker 1 kjenner sine begrensninger, og lar andre komme med sin særkompetanse.

Fylling og Handegård (2009) beskriver et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid som er preget av individsaker (j.f. kapittel 2.5.2). I undersøkelsen jeg gjorde kom det frem gjennom at deltaker 2 sier at det er en del tverrfaglige team i kommunen, men at systemarbeid ikke er på dagsordenen der. Hvis en definerer systemarbeid som noe som kan være samarbeid på et overordnet nivå, vil tverrfaglige team være et systemarbeid i seg selv, selv om kanskje ikke rene systemrettede problemstillinger er på planen. De tre andre deltakerne løfter frem tverrfaglig og tverretatlig samarbeid som en del av et systemrettet arbeid i barnehagen. Deltaker 1 forteller om et tverretatlig samarbeid der møtene ofte handler om hvordan de kan få til et bedre tverretatlig samarbeid og samordning av de ulike etatene. En god samordning av etatene er viktig for å utvikle et godt tilbud til brukerne. Deltaker 3 forteller også om et godt tverretatlig samarbeid hvor de verdsetter den ulike kompetanse faggruppene innehar. Som Moen og Tveit (2012) løfter frem, er det viktig at deltakerne i et samarbeid verdsetter hverandres kompetanse. På den måten kan deltakerne, gjennom et anerkjennende og godt samarbeid, utvikle ny innsikt og kunnskap (j.f. kapittel 2.5.2). Glavin og Erdal (2013) påpeker at de ulike faggruppene kan bidra med noe, og at de ser med ulike briller på samme sak. I et tverrfaglig samarbeid vil derfor være mer kompetanse sammen, enn summen av de enkeltes kompetanse (Glavin & Erdal, 2013, s. 78). Lauvås og Lauvås (2004) mener at et dårlig tverretatlig samarbeid vil, ikke bare gå ut over de som deltar i samarbeidet. Det vil påvirke brukerne, og gi barnet et dårligere tilbud. Videre hevder de at barnet og familien i verste fall kan gå glipp av hjelp og støtte som de har rett og krav på, hvis det tverrfaglige samarbeidet ikke er godt nok (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 21).

5.7 Relasjon og Relasjonskompetanse

I undersøkelsen kommer det frem at alle deltakerne mener at voksenrollen hos de ansatte har mye å si for systemet i barnehagen. Relasjonene mellom barn og voksen er sentral og mye av veiledningen av personalet i barnehagen, handler om hvordan de kan møte barn som strever på en god måte. Kinge (2012) mener relasjonskompetanse er avgjørende for at et samarbeid skal fungere (j.f. kapittel 2.5.3). Det ser ut til at deltakerne er enige i at relasjonskompetanse er sentralt for at de skal kunne samarbeide med og veilede personalet i barnehagen. Deltaker 3 presiserer at det ikke bare er å komme å veilede personalet, men at en må bygge relasjoner. En må tenke

på hvordan en møter de ansatte, og Deltaker 3 fremhever at det ofte hjelper med et positivt fokus. Dette er i tråd med at Røkenes og Hanssen (2012) mener at relasjonskompetanse innebærer at en er bevisst seg selv og hvordan egen væremåte kan påvirke samarbeidet (j.f. kapittel 2.5.3). Samtidig er det viktig at de ansatte er bevisst hvordan sin væremåte kan påvirke barna. Deltaker 2 mener at alle avgjørelser de ansatte tar påvirker barna og at all atferd hos barn er voksenstyrt. Det blir derfor avgjørende om de ansatte har tilstrekkelig relasjonskompetanse i møte med barn med særskilte behov.

Videre snakker deltakerne om å anerkjenne hva de ansatte gjør bra. Det er enighet om at det er viktig å fremheve det som de ansatte gjør bra i møte med barn og motivere dem til å gjøre mer av det som fungerer. Moen og Tveit (2012) fremhever at relasjonskompetanse handler mye om viktigheten av å anerkjenne andre (j.f. kapittel 2.5.3). Deltaker 1 forteller om at en må bygge tillit til de ansatte i barnehagen og at de ansatte har tro på deg. Hun forteller om erfaringer der hjelp har blitt påtvunget og hun opplevde at de ansatte da gjør motstand.

6.0 Oppsummering

I innledningen beskrev jeg at målet med denne undersøkelsen er å få innsikt i hvordan PP-tjenesten arbeider systemrettet i barnehagen. I dette kapitlet skal jeg forsøke å svare på problemstilling og presentere sentrale funn i denne undersøkelsen. På bakgrunn av det utarbeidet jeg problemstillingen: *Hva legger PP-tjenesten vekt på i systemrettet arbeid med barn i barnehage?*

For å besvare problemstillingen gjennomførte jeg fire intervjuer med ansatte i PP-tjenesten. Deltakerne fortalte om sine erfaringer og opplevelser knyttet til systemrettet arbeid i barnehagen. Det empiriske grunnlag, teoretiske forankring og drøftingsdelen danner grunnlaget for påfølgende oppsummering. Jeg har valgt i dette kapitlet valgt å dele inn oppsummeringen inn i tre punkter.

Hva legger PP-tjenesten vekt på i systemrettet arbeid med barn i barnehage?

I undersøkelsen kommer det frem at det er mange ulike måter å jobbe systemrettet i barnehage. Samtlige deltakere påpeker at kompetanse hos de ansatte i barnehagen er sentralt. To av deltakerne vektlegger kompetanseutviklingsnettverk som en måte å jobbe med systemrettet arbeid på. I min forskning viser det seg at slike nettverk kan være en positiv måte å utvikle ansattes kompetanse på. Dette kan være ressursbesparende på den måten at PP-tjenesten får samlet de som driver spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, fremfor å veilede enkeltvis. For å utvikle kompetanse til de ansatte i barnehagen kan det også være sentralt å veilede enkeltvis. Forskningen fremhever at det er varierende kompetanse i barnehagene og at det også styrer hvor hyppig PP-rådgiverne er inne i barnehagene og veileder ansatte. Mye av veiledningen omhandler hvordan de ansatte skal møte barn med særskilte behov. Voksenrollen viser seg å være sentral i systemrettet arbeid i barnehagen. De ansatte i barnehagene tar alle avgjørelsene i hverdagen, og avgjørelsene vil påvirke barns hverdag. Relasjonen mellom barn og voksen har alt å si for systemet, og dette vil derfor bli viktig for det systemrettede arbeidet PPT gjør i barnehagen. Det fysiske rom og barnehagens struktur blir også vektlagt som en sentral faktor i systemrettet arbeid i barnehagen. For barn som trenger ekstra oppfølging kan de fysiske rammene, struktur og rutiner i barnehagen ha betydning for hverdagen. Med et systemrettet perspektiv

kan PP-rådgivere stille seg spørsmål om det er noe i barnehagens struktur eller fysiske utforming som skaper utfordringer for barnet.

I undersøkelsens funn løftes samarbeid frem som en vesentlig faktor i systemrettet arbeid. Både samarbeid med foreldre, med barnehagen og tverrfaglig og tverretattlig samarbeid påpekes som viktig. Det kommer frem at deltakerne har positiv erfaring med samarbeid og at når samarbeidet er godt har det positive effekter på det helhetlige tilbudet til barnehagen. Det fremheves at samarbeid med barnehagen er nødvendig for at PPT skal klare å følge opp barnet. Både samarbeidet i barnets nære krets og i det arenaen der barnet er fremheves som viktig, men også samarbeid på et mer overordnet nivå.

Hva kan påvirke det systemrettede arbeidet i barnehagen?

Det er ikke en fast måte å organisere PP-tjenesten på, og dette kommer frem i undersøkelsen. Hvordan tjenesten er organisert viser seg å være av betydning for hvordan de følger opp saker. Ut i fra mine funn kan det se ut til at der de er en samorganisert tjeneste med andre faginstanser, følger de opp sakene lenger enn hva de gjør i en ”ren” PP-tjeneste. Deltakerne i denne undersøkelsen som arbeider i en ”ren” PP-tjeneste arbeider som saksbehandlere, hvor saken avsluttes etter utredning og utforming av tiltak. En annen ting som påvirker PP-tjenesten er hva lovverket sier om PP-tjenestens systemarbeid i barnehagen. Statlige føringer oppfordrer til at PPT har en mer systemorientert tilnærming, men lovverket sier kun noe om hva PPT skal gjøre i forhold til systemrettet arbeid i skole. Siden PP-tjenestens mandat i barnehagen omhandler individrettede arbeidsoppgaver kan dette påvirke PP-rådgiverne til å prioritere arbeidsoppgaver som er lovpålagte. En sentral faktor som påvirker PP-tjenestens systemarbeid i barnehagen er tid og kapasitet. Samtlige deltakere forteller at de gjerne skulle arbeidet mer systemrettet i barnehagen, men at tidsperspektivet stopper dem. Det fremheves at relasjonskompetanse er betydningsfullt for systemrettet arbeid i barnehagen. PP-rådgivernes relasjonskompetanse har betydning for deres samarbeid med foreldre og barnehagen. Deltakerne mener det er vesentlig å bygge relasjoner, for å få til systemarbeid i barnehagen. På samme måte er relasjonskompetanse hos de ansatte i barnehagen vesentlig for samarbeidet og hvordan de møter barna i barnehagen.

PP-tjenestens ønsker for fremtiden

Under undersøkelsen kommer deltakerne med forslag til endringer og ønsker om fremtiden (j.f. kapittel 4.5 og 4.6). Med et mål om å være mer tilgjengelig i barnehagene foreslår to deltakere at PP-tjenesten kunne hatt en kontaktdag i hver barnehage. Da kunne de ansatte i barnehagen forberedt ulike temaer som de ønsket å drøfte. Et kan bidra til et samarbeid før henvisning og at flere saker blir drøftet. En slik kontaktdag kan virke forebyggende på den måten at barnehagen kan drøfte saker før henvisning og få veiledning på hvilke tiltak de kan sette i for å redusere negativ utvikling. En deltaker beskriver et annet tilbud som kan være forebyggende. Hun ønsker seg et lavterskeltilbud til barnehagene hvor de kan drøfte anonyme ting før henvisning etter behov. At de kunne ringe en sted og nærmest ”bestille time”, og få hjelp til ulike kartleggingsmetoder og ulike tiltak de kan sette i gang, slik at det kanskje ikke trenger å utvikle seg til at de må henvise til PPT.

Et forslag til å bedre samarbeid i systemrettet arbeid i barnehagen er en kontrakt mellom PP-rådgiveren og de ansatte i barnehagen, som innebærer avklaring av rolleforventninger og arbeidsoppgaver. Slik at det er tydelig for alle parter, hvem som skal gjøre hva og hvilke forventninger de har til hverandre. Det ønskes også en forpliktelse til at barnehagen følger opp veiledning og utfører tiltak, før neste møte. En slik kontrakt kan bidra til at effektiviteten i arbeidet øker og at de har klare roller for samarbeidet. Foreldreveiledning er også et ønske for fremtiden. Deltakerne opplever at det er mangelvare på foreldreveiledning, og har et ønske om at det kunne vært et lavterskeltilbud til foreldre. Et sted der foreldre kunne komme for å få veiledning på stort og smått. Dette fremheves som nyttig for barnets nærmeste system, og for å gi et helhetlig tilbud til barnet.

I det teoretiske grunnlaget blir statlige føringer, som oppfordrer til en mer systemorientert tilnærming i PPT, presentert. Lovverket derimot inneholder ingen krav til at PPT skal arbeide systemrettet i barnehagene. Dermed kan det være en sprik mellom forventninger til PPT og PP-rådgivernes praksis. På den ene siden forventes det at PPT jobber mer systemrettet, på den andre siden sier loven at de skal kan arbeide individrettet i barnehagen. Et ønske for fremtiden, som kommer frem i undersøkelsen, er et lovverk som tydeliggjør PPTs rolle i forhold til systemrettet

arbeid i barnehagen.

I denne undersøkelsen er utvalget som forskes på lite, for å kunne gå i dybden på forskningsfeltet. Derfor blir en generalisering utfordrende, men for å belyse problemstillingen har jeg sett på sentrale deler av det empiriske grunnlaget.

Undersøkelsen viser at PP-tjenesten vektlegger dette i systemrettet arbeid i barnehagen:

- Kompetanseutvikling i form av nettverksmøter.
- Veiledning av personalet for å øke deres kompetanse.
- Voksenrollens betydning hos de ansatte i barnehagen
- Fysiske utforminger og barnehagens struktur og rutiner
- Samarbeid med foreldre, barnehagen og tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.

Undersøkelsen viser at dette er faktorer som påvirker det systemrettede arbeidet i barnehage:

- Organisering av PP-tjenesten
- Lovverk om PP-tjenestens mandat i barnehagen
- Kapasitet og tid
- Relasjonskompetanse

Undersøkelsen viser at dette er PP-rådgivernes ønske for fremtiden:

- Kontaktdager i barnehagene, hvor PPT kommer til fast tid og drøfter hva enn barnehagene måtte ønske.
- Et lavterskeltilbud til barnehagene om hvilke tiltak de kan prøve før henvisning.
- En samarbeidskontrakt mellom PP-tjenesten og ansatte i barnehagen som innebærer en avklaring av rolleforventning og forpliktelse til oppfølging av tiltak.
- Mer foreldreveiledning enn det er i dag. Gjerne i grupper.
- Et lovverk som presiserer krav om systemarbeid i barnehagene.

Referanseliste

- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Strategi for etter- og videreutdanning for tilsette i PP-tenesta*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Barnehageloven. (2005, Juni 17). *Lovdata*. Hentet 2015 fra LOV-2005-06-17-64: <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-064-001.html>
- Bøe, I., & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital - Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development - experiments and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 220-237). Oslo: Cappelen Damm.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, Juli 7). *Anonymisering og aidentitetifisering*. Hentet Desember 2014 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/God-forskningspraksis/Anonymisering/>
- Fyling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspørsmål? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Forvaltningsloven. (1970). *Lovdata*. Hentet 2015 fra LOV-1967-02-10: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hustad, B., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?* Bodø: Nordlandsforskning.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet 2015 fra (St. Meld. nr. 41 2008-2009): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 2015 fra (Meld. St. 18 2010-2011): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: NOU 2012:1. Kunnskapsdepartementet.
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet. (1997-98). *Om opplæring for barn unge og voksne med særskilte behov*. Hentet 2015 fra (St.meld nr. 23 1997-98): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1983). *Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste*. Oslo: NOU 1983: 4. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I A. T. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi - Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læringssenteret. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringssenteret.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. H., & Svendsen, A. (2007). Det offentlige hjelpeapparatet - organisering, oppgaver og saksbehandling. I P. Sjøvik, *En barnehage for alle - spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen'* (ss. 103-122). Oslo: Universitetsforlaget.

- Moen, T., & Tveit, A. (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lovdata*. Hentet 2015 fra LOV-1998-07-17-61: lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE Publications.
- Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik, *En barnehage for alle - spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (ss. 17-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosialdepartementet. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet 2015 fra (st. meld nr. 40 2002-2003): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet - Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O., & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 17-30). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunn

- Utdannelse
- Stilling/arbeidsområde
- Erfaring i PPT
- Erfaring i forhold til barn i barnehage

Saksgang og tiltak

- Kan du fortelle kort om hvordan, etter dine erfaringer, PPT utreder et barns behov etter mottatt tilmelding?
- Og kort hvordan en sakkyndig vurdering blir gjennomført?
- Hva vektlegges i utforming av tiltak?

Systemrettet arbeid

- Hvilken betydning har begrepet ”systemrettet arbeid” for deg?
- Hvilke erfaringer har du med systemrettet arbeid i barnehage?
- Etter dine erfaringer, på hvilke måter kan PPT jobbe systemrettet i forhold til barn i barnehage?
- Når vektlegges tiltak med systemrettet perspektiv og hva er avgjørende for at systemrettede tiltak velges?
 - o Hva kjennetegner, etter dine erfaringer, de sakene der PPT arbeider (også) systemrettet?
 - o ønske fra barnehagen? Foreldre?
 - o Diagnose, vansker, behov?
- Hvordan opplever du at systemrettede tiltak fungerer?
 - o evaluering av tiltak
 - o gode erfaringer fra mål til tiltak?
- Hvilken betydning mener du at systemrettet arbeid i praksis har for barn i barnehage?

Samarbeid med barnehage

- Hvilken betydning mener du samarbeid med ansatte i barnehagen har i forhold til systemrettet arbeid i barnehagen?
 - o Hvem deltar fra barnehagen?
 - o Faste møter, møter etter behov?
 - o veiledning?

- I hvilken grad, og på hvilken måte spiller kompetanse en rolle for systemrettet arbeid i barnehage?
- Hvor lenge er PPT involvert etter utforming av tiltak i enkeltsaker?
- Hva er avgjørende for at samarbeidet omkring barnet avsluttes?

Foreldresamarbeid

- Hva innebærer samarbeid med foreldre i forhold til systemrettet arbeid i barnehagen?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med foreldre fungerer?
- Lovverk sier at foreldrenes synspunkter skal tillegges stor vekt i alle faser av utarbeiding av sakkyndig vurdering, tiltak og tilbud. I hvilken grad opplever du at dette gjennomføres i praksis?
 - *informasjon om rettigheter og krav
 - *ønsker om tiltak
 - *innspill etterpå eller drøfting underveis?

Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

- Hva innebærer tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i forhold til systemrettet arbeid i barnehagen?
- Hvilke erfaringer har du med dette?
- Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer?

Erfaringer viser at fra å gå fra en individrettet tradisjon i PPT, til å arbeide mer systemrettet, kreves det endringer i forhold til holdninger, bevisstgjøring, kompetanse og metoder.

- Hvordan har, bruk av systemrettete tiltak, påvirket din yrkespraksis?

Avslutning

- Hvilke ønsker har du når det gjelder oppsummering?
- har jeg forstått deg riktig?
- Rom for at deltakeren kan legge til noe.

Vedlegg 2: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.02.2015

Vår ref: 41817 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41817	<i>Systemrettet arbeid i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Line Fossmo Olsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Audelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.no

Vedlegg 3: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om systemrettet arbeid i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

Bakgrunn og formål for forskningen

Jeg studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU, og skal nå skrive masteroppgave. I denne sammenheng skal jeg se nærmere på systemrettet arbeid i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT).

Problemstillingen er: ”Hva vektlegger PP-tjenesten i systemrettet arbeid med barn i barnehage?”

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å stille opp til et intervju med varighet på ca. 1 time. Det er ønskelig at intervjuet blir dokumentert på lydopptak. Fokus for intervjuet vil være systemrettet arbeid i forhold til barn med enkeltvedtak i barnehage og dine erfaringer med dette.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger i dette prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til opplysningene. Datamaterialet jeg samler inn, ved hjelp av intervju, vil bli oppbevart og behandlet på en sikker måte. Opplysninger som publiseres blir anonymisert slik at ingen kan gjenkjenne opplysninger om deg i den ferdige fremstillingen. Prosjektet skal etter plan avsluttes 01.11.2015 og lydopptak og transkripsjoner vil bli slettet etter endt prosjekt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig deltakelse på prosjektet og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten at dette vil få noen konsekvenser. Dersom du trekker deg som deltaker i prosjektet vil ingen opplysninger eller datamaterialet fra deg bli brukt i prosjektet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet ta gjerne kontakt med meg på telefon: 90 87 79 46 eller mail: linefo@outlook.com, eller min veileder, førsteamanuensis Berit Groven, DMMH på mail: berit.groven@dmmh.no.

Forskningsetiske retningslinjer følges i dette prosjektet og det er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh

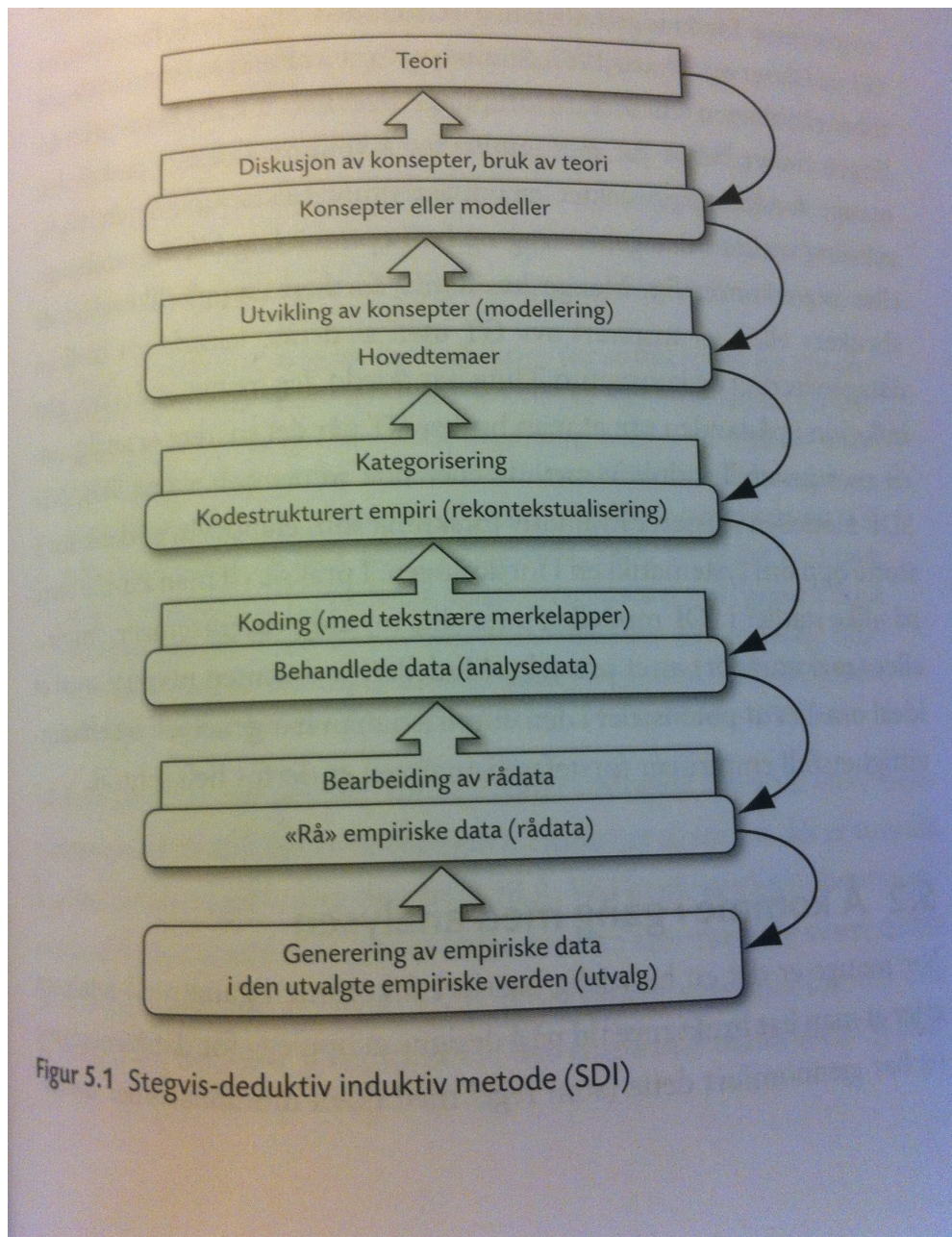
Line Fossmo Olsen

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

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

(Underskrift deltaker, dato).

Vedlegg 4: SDI-modellen



Hentet fra: Tjora, 2012, s.175.