

Loretta Vorsmann

Systemrettet arbeid for en inkluderende allmennpedagogikk

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

Juli 2022

Loretta Vorsmann

Systemrettet arbeid for en inkluderende allmennpedagogikk

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen
Juli 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven har til hensikt å belyse problemstillingen; «*Hvordan kan veiledning fra PP-rådgivere bidra til større vektlegging på systemrettet arbeid for å øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?*»

Masterprosjektet har en kvalitativ tilnærming og bygger semistrukturert intervju. For å hente inn datamateriell har det blitt intervjuet fire ulike erfarne PP-rådgivere. Informantene har ulik bakgrunn og erfaring, dermed har de delt sine perspektiver ut ifra deres tidligere erfaringer og tanker.

Gjennom tre hovedkategorier blir de empiriske funnene presentert. Kategoriene lyder som følger; «Veiledning», «Systemrettet arbeid» og «Inkludering». Hver sin hovedkategori blir presentert gjennom ulike underkategorier som blir relevant for å holde den røde tråden. Funnene viser til at informantene er svært opptatt av kvalitet i barnehagen og hvordan det kan løftes via refleksjon i veiledningssituasjoner. Informantene legger vekt på viktigheten av å jobbe systematisk og hvordan det kan påvirke det allmennpedagogiske tilbudet.

Abstract

This thesis aims to shed light on the problem; «How can guidance from PP-counselors contribute to greater emphasis on system-oriented work to increase the quality of the general educational offer in the kindergarten?»

The master's project has a qualitative approach and builds a semi-structured interview. In order to collect data material, four different experienced PP advisers have been interviewed. The informants have different backgrounds and experiences, thus they have shared their perspectives based on their previous experiences and thoughts.

The empirical findings are presented through three main categories. The categories read as follows; «Guidance», «System-oriented work» and «Inclusion». Each main category is presented through different subcategories that become relevant to keep the common thread. The findings indicate that the informants are very concerned about quality in the kindergarten and how it can be lifted through reflection in supervision situations. The informants emphasize the importance of working systematically and how it can affect the general educational offer.

Forord

Dagen er kommet og jeg er endelig klar for å levere masteroppgaven. Tiden som student er kommet til ende, og fem lærerike og gode år er nå straks over. Å skrive masteroppgave har vært krevende og utfordrende, ikke minst utrolig lærerik opplevelse. Jeg ser frem til å kunne bruke kunnskapen jeg har tilegnet meg, og jeg gleder meg til å møte den bratte læringskurven når jeg begynner i arbeid.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Anne Sofie Samuelsen som har støttet meg gjennom hele prosessen. Takk for oppmuntrende samtaler og tilbakemeldinger, og takk for at du alltid var tilgjengelig for å svare på smått og stort. Setter utrolig stor pris på jobben du har gjort. Jeg ønsker også å takke informantene som tok seg tiden til å stille opp, samt delte sine erfaringer og kunnskap med meg. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

En siste takk til gode venner og familie som har vært støttende og holdt ut med meg gjennom hele prosessen. Ellen, jeg er så stolt over oss. Du har bidratt så mye mer enn du tror!

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord.....	iii
1. Innledning.....	3
1.2 Bakgrunn for problemstilling	4
1.3 Formål med oppgaven	5
2. Litteraturgjennomgang	6
2.1 Pedagogisk- psykologisk tjeneste	6
2.2 Inkludering	7
2.3 Samarbeid og profesjonelle læringsfelleskap	8
2.4 Veiledning	9
2.5 Fra individrettet til systemrettet perspektiv.....	10
2.6 Systemrettet perspektiv.....	11
2.7 Forebygging	12
2.8 Innovasjons- og organisasjonsteori	13
3. Forskningsdesign og forskningsprosess	16
3.1 Valg av forskningsmetode.....	16
3.1.1 Vitenskapsteori	16
3.1.2 Kvalitativ forskningsintervju.....	17
3.1.3 Forforståelse	18
3.2 Forskningsprosess	18
3.2.1 Rekruttering og utvalg av deltakere.....	18
3.2.2 Intervjuguide.....	19
3.2.3 Gjennomføring av intervju	20
3.3 Analyse av innsamlet data	21
3.3.1 Transkribering	21
3.3.2 Analyseform og Analyseprosess.....	21
3.4 Kvalitet.....	22
3.4.1 Reliabilitet.....	22
3.4.2 Validitet.....	23
3.4.3 Overførbarhet.....	23
3.5 Forskningsetikk.....	23

4. Presentasjon av drøfting og funn.....	25
4.1 Veiledning	25
4.1.1 Informantens tolkning av begrepet veiledning	26
4.1.3 Samarbeid	27
4. 2 Systemrettet arbeid	28
4.2.1 PP-rådgiveres oppfatning av begrepet systemrettet arbeid	28
4.2.2. Systemrettet arbeid i endringsprosesser	30
4.2.3 Systemrettet arbeid som en del av forebyggende arbeid.....	31
4.3 Inkludering	33
4.3.1 PP-rådgiveres oppfatning av begrepet inkludering.....	33
4.3.2 Inkludering som en del av systemrettet arbeid.....	34
5. Oppsummering og konklusjon	36
5.1 Tanker til videre forskning	37
6. Referanseliste	38
7. Figur	42
8. Vedlegg	43
8.1 NSD	43
8.2 Samtykkeskjema	45
8.3 Intervjuguide.....	47

1. Innledning

De siste tiårene har det blitt lagt større vekt på systemrettet arbeid i både barnehage og skolesektor. I 2016 ble barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagealderen flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven (Lov om barnehagen, 2005 endret i 2016). Da Kunnskapsdepartementet flyttet rettighetene til spesialpedagogisk hjelp til barnehageloven, ble det gjort noen betydningsfulle endringer i innholdet. Nytt med lovendringen er at formålet med spesialpedagogisk hjelp er å sørge for at barn får støtte og tidlig hjelp når det kommer til utvikling, lek og læring. Med de nye endringene ble det også lovfestet at utredninger med tanke på sakkyndige vurderinger skal ta utgangspunkt i om barnets behov kan dekkes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Tidligere ble sakkyndige vurderinger i barnehagen vurdert på et selvstendig grunnlag. Før lovendringen var PP- tjenestens oppgave om å bistå til kompetanse- og organisasjonsutvikling begrenset til å kun utelukkende gjelde i skolesektoren. Med at loven er blitt inntatt fra opplæringsloven til barnehageloven avklarer det også ansvarsoppgavene til PPT når det gjelder å bistå barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Ulike statlige føringer som blant annet Meld. St. 18 (2010-2011), Meld. St. 19 (2015-2016) og Meld. St. 6 (2019-2020) bidrar til å flytte oppmerksomheten fra individperspektivet til et mer systemrettet fokus hvor systemet rundt barnet vektlegges for å løse ulike utfordringer. Barnehageloven §19 c pålegger PPT å jobbe med sakkyndig vurdering, samt jobbe med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi kan dermed si at PPT jobber etter et todelt mandat. For å gi barn med særskilte behov et godt barnehagetilbud hvor utvikling, lek og læring står i fokus kan det dog være avgjørende å se PPTs todelte mandat mer helhetlig (Moen I Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 34).

På bakgrunn av lite tilstrekkelig inkludering i allmennpedagogikken, har Nordahl ekspertutvalget kommet ut med en rapport som omhandler tematikken (Nordahl, 2018, s.6). En av de nyeste stortingsmeldingene Meld. St. 6 (2019-2020), som var et resultat av forarbeidene av ekspertutvalget, legger vekt på inkludering i allmennpedagogikken, og å se sammenhengen mellom PPT sitt to-delte mandat. Via Meld. St. 6 (2019-2020) har regjeringen vist til nødvendigheten av tverrfaglig- kompetanse og samarbeid om setter i gang et varig kompetanseløft for spesialpedagogikk feltet i både barnehage og skole. Meld. St. 6 (2019-2020) påpeker at barn skal oppleve et helhetlig tilbud, hvor de spesialpedagogiske tiltakene er en del av og henger sammen med det allmennpedagogiske tilbudet. For å oppnå inkludering og tidlig innsats legges det vekt på systematisk kvalitetsutviklingsarbeid, hvor kommunale myndigheter skal stå i front med veiledning, støtte og oppfølging. PPT blir trukket frem som en viktig samarbeidspartner for å oppnå kompetanseløftet om inkludering og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 10-11, 15). I samsvar med Nordahl rapporten blir det i Meld. St. 6 (2019-2020) lagt vekt på kompetanseløft hos oss som jobber tettest på barn, samt praktisering av og holdninger til inkludering i allmennpedagogikken. En av PPTs hovedoppgaver er å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling, og det har blitt uttrykt politiske behov for at PPT skal jobbe mer systemrettet i barnehagesektoren. Selv om lovverket peker mot at PPT skal jobbe mer systemrettet blir begrepet systemrettet arbeid diffust da det ikke brukes direkte i noen offentlige publikasjoner. Blant annet i Meld. St. 6 (2019-2020) blir det trukket frem at PPT skal jobbe mer forebyggende i barnehagen, samt blir det lagt

vekt på at sakkyndighetsarbeid og forebyggende arbeid ikke står i motsetning til hverandre, men at det ene påvirker den andre gjensidig.

«Arbeidet med sakkyndige vurderinger står ikke i motsetning til forebyggende arbeid i barnehager og skoler. Tvert imot er disse arbeidsoppgavene gjensidig avhengige og forsterker og påvirker hverandre. Arbeid med å utrede et enkeltbarns eller en enkeltelevs behov virker inn på barnehagens eller skolens helhetlige arbeid, og motsatt. Tiltak som vil hjelpe ett barn, vil også kunne heve kvaliteten på tilbudet til flere av de andre barna.» (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 56).

Siste nevnte kan tolkes som systemrettet arbeid. Via veiledning om rutiner, økt kompetanse og organisasjonsutvikling kan PPT direkte bidra med endringer i barnehagesektoren. Målet med systemrettet arbeid bør være bedre kvalitet på det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet (Tveit, Kovac & Cameron, 2012). Ulike offentlige dokumenter og forskning gir begrepet systemrettet arbeid ulike oppgaver, blant annet inkludering og forebygging har blitt en stor del av arbeidet. Pedagogisk systemrettet arbeid kan forankres i ulike prinsipper og teoretiske perspektiver, og kan sees i sammenheng med både samfunnsvitenskap og naturvitenskap. I tillegg har systemteori forbindelser til organisasjonsteori, biologi, sosialantropologi og sosiologi (Se Ingrid Lund Fasting & Sundar I Fasting (red), 2018, s. 36-37).

Et utviklingsøkologisk perspektiv tar utgangspunkt i og retter oppmerksomheten mot delsystemene rundt barnet. Bronfenbrenner (1979) har utviklet delsystemer rundt barnet, som påvirkes av hverandre. Relasjonene og samspillet rundt eleven, samt de medfødte og ervervede egenskapene danner delsystemer som får frem sammenhengen og dynamikken rundt barnets læring og utvikling (Ibid., s. 37-38). Sosial konstruktivisme og inkludering som prinsipp er med på å forme perspektivene rundt pedagogisk systemarbeid. Nyeste opplæringslova (2023) som er til høring foreslår en tydelig lov som pålegger PP-tjenesten til å jobbe mer forebyggende og mer med tidlig innsats. Den nye opplæringslova setter også fokuset på at PPT skal i større grad samarbeide med skolene for et mer inkluderende og tilrettelagt allmennpedagogikk. Dette kan også sees i sammenheng med barnehage og PP-tjenestens oppgaver til å bistå og støtte barnehager (Opplæringslova, 2023)

1.2 Bakgrunn for problemstilling

Gjennom studiet som barnehagelærer og nå senere studie i spesialpedagogikk har jeg tilegnet meg kunnskap om PPTs arbeid, samt systemrettet arbeid i barnehagen. Likevel føler jeg at jeg ønsker å fylle opp «sekken» med mer kunnskap, og tilegne meg enda mer kunnskap om hvordan PPT kan påvirke ansatte i barnehagen til å jobbe systematisk med systemarbeid og alt dette innebærer. Som student har jeg selv fått veiledning både gjennom praksis og i skole-sammenheng, noe som har påvirket meg til å se verdien av god veiledning og skapt et ønske om å lære mer.

Nasjonale styringsdokumenter, så vel som forskning anbefaler PPT til å jobbe mer systemrettet når det kommer til barn med enkeltvedtak i barnehagen. Dermed er en av PP-tjenestens hovedoppgaver å bistå barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Gjennom barnehageloven §19 (2005 endret i 2016) er det lovfestet at PPT skal jobbe med å se helheten i det ordinære barnehagetilbudet, også når

det kommer til sakkyndighets arbeidet. I den forbindelse ønsker jeg å finne ut mer om PP- rådgiveres tanker og erfaringer når det kommer til å jobbe systemrettet for å øke kvaliteten i det ordinære tilbudet i barnehagen.

Dermed lyder problemstillingen som følger:

Hvordan kan veiledning fra PP-rådgivere bidra til større vektlegging på systemrettet arbeid for å øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?

Med kvalitet i det allmennpedagogiske tilbudet forstår jeg det som et barnehagetilbud som kontinuerlig arbeider for økt fysisk inkludering, sosial inkludering og økt faglige/kulturell inkludering. I tillegg forstår jeg kvalitet i allmennpedagogikken som et sosialt felleskap som gir muligheter til å utvikle seg selv og delta sammen med jevnaldrende ut ifra egne forutsetninger. Å delta og å få utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet vil handle om å bidra inni felleskapet, men også å få et utbytte som står i samsvar med barnas behov.

1.3 Formål med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i og kunnskap om PP-rådgiveres tanker om hvordan økt fokus på systemrettet arbeid kan bidra til å øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet. Min forståelse av kvalitet bærer, som beskrevet over, preg av inkluderende allmennpedagogikk. Hvor arbeid med inkludering er implementert i det pedagogiske grunnsynet til barnehagen. I tillegg til dette vil kvalitet for meg dreie seg om at det allmennpedagogiske favner flest mulig barn.

I første omgang ser jeg for meg at oppgavens resultater vil være mest relevant for ansatte i PPT da den vil gi innblikk i deres arbeid med veiledning på systemnivå med mål om å bedre en inkluderende allmennpedagogikk. Via studien ønsker jeg å legge vekt på systemarbeid i barnehagen, og dermed vil også barnehageansatte og spesialpedagoger være relevante lesere.

2. Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens litteraturgrunnlag. Hensikten med litteraturgjennomgangen vil være å forsøke å presentere relevant teori, som vil bli en viktig del av å kunne besvare problemstillingen for oppgaven. Problemstillingen for studiet er; *Hvordan kan veiledning fra PP-rådgivere bidra til større vektlegging på systemrettet arbeid for å øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?* I første omgang vil jeg gi en beskrivelse av pedagogisk- psykologiske tjenestens arbeidsoppgaver og rolle i barnehagen. Deretter vil jeg redegjøre og presentere ulike begreper som inkludering, veiledning, systemrettet arbeid, forebygging og organisasjonsteori. Litteraturen som belyses i kapitlet gir et grunnlag for drøfting av informantenes utsagn i kapittel 4.

2.1 Pedagogisk- psykologisk tjeneste

Den pedagogisk- psykologiske tjenesten (heretter PPT eller PP-tjenesten) er hjemlet i barnehageloven §19 og opplæringsloven § 5-6. PPT er sakkyndig instans og er den lovpålagte instansen som skal utarbeide sakkyndig vurderinger. I tillegg skal tjenesten bistå barnehager og skoler med organisasjons- og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Historisk sett har den pedagogisk psykologiske tjenesten blitt til over lengre tid. Etablering av et spesialpedagogisk tilbud rundt tidlig 1800- tallet til rådgivingstjeneste har tatt over flere ti år (Bjerklund, Groven & Åmot, 2018, s. 31). Det er når lov om spesialskoler (1951) ble vedtatt at rådgivings behovet økte i stor grad. I 1955 ble det vedtatt lov om hjelp i forbindelse med lærevansker i ordinær skole. Etter bestemmelsen ble det behov for faglig vurdering utenifra. Dette for å skille mellom behovene og forutsetningene elvene hadde med tanke på spesialskole og lærevansker knyttet til ordinær skole. Tjenesten ble kalt skolepsykologisk tjeneste og skulle bistå skolene med å undersøke elevenes faglige vansker, skolemodenhet og adferdsvansker. I 1969 ble PPT som vi kjenner til i dag etablert gjennom lov om grunnskoler. Tjenesten fikk navnet Pedagogisk psykologisk distrikt tjeneste. Loven om spesialskoler ble opphevet i 1975, og samtidig fikk alle elever med behov for spesialundervisning rett til det i sin vanlige grunnskole (Læringscenteret- Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001). 1974 ble Lov om videregående opplæring til og arbeidsoppgavene til PPT ble utvidet til å gjelde både elever ved videregående skole, voksne og barn i barnehagealder. Med Lov om videregående samt endringer i grunnskoleloven i 1975 ble PP-tjenesten en landsomfattende kommunal førstelinjetjeneste for barn, unge og voksne med særskilte behov og tilrettelegging (Nordlandsforskning, 2018, s. 23).

Dagens PP- tjeneste er lovfestet og det stilles krav om at PPT skal sikre at elever med særskilte behov får mulighet for spesialundervisning og tilpasset opplæring. Hver kommune i Norge skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste, dog kan flere kommuner samarbeide om et PPT kontor. Tjenesten har gått/går gjennom en stor omstillingsprosess. Helt siden Salamanca-erklæringen ble ratifisert har rett til inkluderende opplæring for alle stått sentralt i norske skoler og barnehager. Ideen om inkluderende skole har vært sentral for PP-tjenestens arbeid inn mot skoler og barnehager. Ønsket om å gå fra utskilling av elever med særskilte behov til en inkluderende praksis hvor vi ser på systemet rundt barnet, og hvordan vi kan tilpasse og

endret systemet for å imøtekomme barnas behov har vært hovedfokuset de siste årene (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 29-32).

Det er altså med tiden lagt større vekt på systemarbeid. Hvor utvikling av skolens og barnehages kompetanse, samt organisering står sentralt for å bedre møte barna sine behov og forutsetninger. Systemarbeid bidrar også forebyggende, og vi kan se på det som et tiltak for tidlig innsats (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 32-33; Buli- Holmberg, 2018, s. 76-78). Både politikere og forskere har uttrykket et ønske om en mer systemrettet praksis fra PPT, samtidig som sakkyndighets arbeid fortsatt er lovpålagt og en del av PPTs arbeidsoppgaver. Begrepene systemrettet arbeid og individrettet arbeid kan på mange måter representere to ulike grunnsyn, likevel kan disse arbeidsmåtene sees i sammenheng med hverandre, hvor begrepene kan jobbe sammen istedenfor mot hverandre (Bjerklund, Groven & Åmot, 2018, s. 40). Senere i kapittelet vil jeg gå dypere inn på et helhetlig blikk og tolkning av PPTs todelte mandat.

2.2 Inkludering

Inkludering er et vidt begrep og det kan være utfordrende å finne en entydig definisjon. Vi kan skille mellom integrering og inkludering, hvor vi kan vise til at inkludering som oftest handler om endringer på systemnivå. Integrering handler om at vi tilpasser oss omgivelsene, mens inkludering handler om at omgivelsene og organisasjonen tilpasser seg oss (Hausstatter & Reindal, 2016, s. 144-145). Nordahl ekspertutvalget påpeker i sin forskning om manglende kunnskap om hvordan vi legger til rette for inkludering lokalt, dette fordi definisjonen av inkludering ofte egentlig kan dreie seg om integrering (Nordahl, 2018, s. 25).

Inkluderingsbegrepet kan forstås via tre dimensjoner. Nilsen (2017) trekker frem tre ulike sider ved inkludering og kaller dem for dimensjoner. Den første dimensjonen handler om det fysiske og organisatoriske miljøet rundt barnet. Andre dimensjonen dreier seg om det sosiale og de reelle mulighetene til å delta i felleskapet. Siste dimensjonen går ut på faglige og kulturelle inkluderingen.

Den fysiske og organisatoriske dimensjonen legger vekt på inkludering i form av fysisk tilgang på felleskapet. Dimensjonen viser betydningen av det fysiske felleskapet og hvordan det påvirker mulighetene til å delta i felleskapet. Sosiale dimensjonen ved inkludering dreier seg om at det sosiale miljøet rundt oss påvirker hvordan vi er inkludert. Det handler om å ta del i sosiale felleskap og danne relasjoner med jevnaldrende. Den sosiale dimensjonen setter fokuset rundt hvor vidt vi faktisk har en reell mulighet til å føle oss inkludert via det sosiale felleskapet. Siste dimensjonen handler om den faglige og kulturelle inkluderingen. Faglige delen av dimensjonen går ut på om alle får muligheten til faglig utvikling og læring som gir mening for den enkelte. Den kulturelle delen av dimensjonen dreier seg om å kunne delta i læringsaktiviteter, og læringsfelleskap sammen med andre. (Nilsen, 2017). Flere forskere og teoretikere har lignende tilnærming til begrepet inkludering som Nilsen (2017) legger frem. Blant annet viser Nordahl rapporten (Nordahl m.fl. 2018) til Qvortrup og Qvortrup (2015) sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Hvor det blir lagt vekt på fysisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. Slik inndeling har mange likheter med de tre dimensjonene av Nilsen (2017).

Inkludering kan forstås fra en objektiv og subjektiv side. Hvor den objektive siden handler om oppfatning av inkludering. Den subjektive siden vil handle om egen opplevelse av inkludering. Hvis vi ser objektiv og subjektiv siden i sammenheng med de

tre dimensjonen av inkludering. Vi kan si at hvordan læringsmiljøet og det sosiale felleskapet er tilrettelagt vil tilhøre den objektive siden, og hvordan barna selv føler læringsmiljøet og det sosiale felleskapet vil høre under subjektiv forståelse. Selv om læringsmiljøet og det sosiale felleskapet er tilrettelagt av barnehageansatte, så er det ikke nødvendigvis at barna selv føler at de er en del av felleskapet eller inkludert. Dermed vil barns stemme og opplevelse ha en stor betydning for å kunne ivareta den subjektive siden av inkluderingsbegrepet. (Nilsen, 2017).

Relasjoner og holdninger er grunnleggende faktor for å skape et inkluderende læringsmiljø i barnehagen. Relasjonskompetansen spiller en rolle for utøvelse av inkludering, da det relasjonelle med barn blir kvaliteten i barnehagen. Forskning fra Danmark legger vekt på relasjonsarbeid og å jobbe med holdninger for å skape et inkluderende miljø. Forskningen bruker mye av de samme definisjonene på inkludering som nevnt ovenfor av Nilsen (2017) (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

Realisering av et inkluderende felleskap er blitt en felles oppgave innen utdanningssektoren, det er ikke lengre enkelt aktører i skolen og barnehagen som står for ansvaret alene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Prinsippet om inkludering i barnehage og skole kan sees på å ha sine røtter fra da Norge skrev under Salamanca erklæringen i 1994 (Unesco, 1994) og forankret FNs barnekonvensjon i 1989 (Barnekonvensjonen, 2003). Salamanca erklæringer legger vekt på at inkludering som norm er allmennrett i all opplæring. Erklæringen dreier seg om å jobbe for at alle barn, uansett forutsetninger, får den tilretteleggingen de trenger slik at de blir en del av felleskapet og opplever inkludering (Unesco, 1994). FNs barnekonvensjon handler om barnets beste og rett til medbestemmelse, samt prinsippet om like muligheter til å delta og for å motvirke segregasjon. I tillegg synliggjør barnekonvensjonen et helhetlig perspektiv på barns rettigheter (Barnekonvensjon, 2003). Inkludering i barnehagen handler om å legge til rette for barns sosiale deltakelse, og at barnehagen tilpasser det allmennpedagogiske tilbudet etter og i takt med barns forutsetninger og behov (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 40). Inkludering som et grunnleggende prinsipp skal og bør også påvirke PP-tjenestens arbeid med barn og utdannings- og oppvekstsektoren (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 55).

2.3 Samarbeid og profesjonelle læringsfelleskap

«Inkluderingsstanken byr ikke bare på en nyfortolkning av spesialpedagogens rolle i skole og barnehage, men den initierer også behov for et fornyet fokus på samarbeid mellom de ulike etater som har å gjøre med barn og unge med ulike utfordringer i forhold til opplæring» (Hausstatter & Reindal, 2016, s. 17).

Lov for barnehager §33 dreier seg om PPT som den kommunale instansen når det gjelder å bistå barnehager med spesialpedagogisk hjelp i henhold til vedtak (Lov om barnehagen, §33). Rammeplan for barnehagen legger vekt på at det er nødvendig å jobbe med et godt samarbeid med både kommunale instanser og foreldre for barns beste (Rammeplan for barnehager, 2017, s. 16). Det vil si at det er PPTs og barnehageledelsens ansvar for å utvikle et godt samarbeid for å få mest mulig utbytte av hverandres kunnskap og kompetanse for barnets beste. Samarbeid blir trukket frem som et viktig hjelpemiddel for å nå målene som er satt via politiske forskrifter. Det finnes ingen ensidig definisjon av begrepet samarbeid, men det er flere forskere som definerer hva et godt samarbeid bør dreie seg om. Moen (2013) beskriver samarbeid som noe

avhengig av menneskene som deltar. Der deltakerne bør ha et felles mål og felles forståelse, hvor alle er likeverdige og bevisst over sin rolle (Moen, 2013). Også Ertesvåg (2012) har en definisjon av samarbeid som dreier seg om at samarbeidsrelasjonen gir pedagoger mulighet til å utveksle ideer, erfaringer og utvikle seg selv sammen med andre kollegaer (s. 108). Det finnes ulike teorier knyttet til samarbeid og hvordan vi lærer mest mulig gjennom å jobbe sammen og bruke hverandre som ressurs. Blant annet vil teorien om profesjonelle læringsfelleskap stå svær sentralt når det gjelder samarbeid mellom PPT og barnehagen. Det profesjonelle læringsfelleskapet dreier seg om kollektiv læring, hvor fokuset ligger på delingskultur, felles refleksjon og et inkluderende miljø (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 141-142). Nordahl ekspertutvalget trekker frem profesjonelle læringsfelleskap som en strategi og støttesystem for operasjonaliseringen av tilpasset opplæring (Nordahl, 2018, s. 240). Videre definerer ekspertutvalget profesjonelle læringsfelleskap som noe der vi anvender forskningsbasert kunnskap og samarbeidskulturen i organisasjonen er avgjørende (Ibid, s. 246). For å fremme samarbeid er det nødvendig at alle parter verdsetter hverandres kompetanse, og slik kan ny kunnskap utvikles. Hvis vi ser på samarbeid i et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil ny forståelse, kunnskap og innsikt konstrueres og utvikles i en sosial setting. I et samarbeid som er velfungerende vil alle deltakerens bidrag være vesentlig. Gjennom gjensidig dialog vil helhetlig forståelse og kompetanse utvikles mellom parter (Moen & Tveit, 2012, s. 21-25).

PP-rådgiveren har mange viktige oppgaver, og samarbeid er en av dem. Samarbeid utgjør en stor del av PPTs arbeidsoppgaver. En PP-rådgiver samarbeider med mange ulike fagpersoner, som alle har ulik bakgrunn og kunnskap. For at et godt samarbeid skal etableres er PP-rådgiveren nødt til å vite noe om den relevante fagkunnskapen personene sitter på. Som regel vil et samarbeid mellom PPT og andre parter være asymmetrisk. Det er ofte en PP-rådgiver blir innhentet for at samarbeide skal dreie seg om veiledning, hvor PP-rådgiver veileder den andre parten på et område hvor det ikke er tilstrekkelig kompetanse rundt (Buli-Holmberg, 2018, s. 80-82).

2.4 Veiledning

«PP-rådgivere må samarbeid 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 situasjons og kapasitet» (Forvaltningsloven, 1970)

Begreper som veiledning og rådgivning er betegnelse på ulike arbeidsformer som har mange fellestrekk og som er nært beslektet. Hovedessensen for begge begrepene vil være at de betegner samtale. Samtalen skal fremme utvikling, forandring og læring. Samt gi en økt mulighet for å forstå og for å handle i en situasjon (Ulleberg & Jensen, 2020, s. 18). Forskere som Lauvås og Handal definerer veiledning som et overordnet begrep hvor rådgivning hører under (Lauvås og Handal, 1990). På den andre siden definerer Johannessen (2010) rådgivning som et overordnet begrep hvor veiledning hører under rådgivning (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Hvilket av begrepene vi velger å bruke dreier seg om hvilket hovedfokus vi har i møte med den som søker veiledning eller råd, og hvilken rammer som ligger i grunn for samtalen. Ulike fagpersoner vil ha ulike tilnærminger til begrepene, ut ifra hvilke assosiasjoner og erfaringer de har med fenomenet (Ulleberg & Jensen, 2020, s. 29-30). Rådgivning og veiledning er begreper som blir brukt i sammenheng med mange ulike profesjoner og yrker hvor kravene til innholdet er forskjellige. I denne oppgaven blir veilednings begrepet brukt i en

pedagogisk sammenheng. Veiledning i en pedagogisk sammenheng kan bli sett på som en del av og preget av de pedagogiske tradisjonene hvor læring står sentralt (Ulleberg & Jensen, 2020, s. 30).

Vogt (2018) definerer målet for veiledning som kompetanseheving og å styrke den som blir veiledet. Det er ulike modeller som definerer og setter krav for hva en veiledning bør inneholde. Blant de mest sentrale er veiledningsmodellen handling og refleksjon som har stått sterk i Norge siden 80-tallet. Det dreier seg om at vi under veiledningen legger hovedvekten på refleksjon rundt egen praksis (s. 29). Handling og refleksjonsmodellen handler om at vi undersøker veisøkeres vilkår, og ser sammenhengen mellom handlinger og veisøkers teoretiske og etiske begrunnelser. Denne type veiledning bidrar til bevisstgjøring og utvikling av egen praksis. Det er fokus rundt refleksjon både i forkant og i etterkant av handlinger (Ulleberg & Jensen, 2020, s. 32).

Både Nordahl rapporten (2018) og Åmot (I Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 113) peker på nødvendigheten av et godt samarbeid og tett veiledning mellom PPT og barnehagen. Slik at det er mulig å se organiseringen og handlingsmønstre i barnehagen, samt utveksle kunnskap og skape tillit til hverandre. Noe som er essensielt for å skape en endring på systemnivå. I en veiledningssituasjon vil relasjoner og holdninger spille en rolle for kvaliteten på veiledningen. Dermed blir relasjonskompetanse en viktig del det å være PP-rådgiver, slik at en kan skape gode relasjoner til barnehagen og barnehageansatte for å lettere lykkes i veiledningssituasjon (Hjelmbrekke, 2019, s. 170).

2.5 Fra individrettet til systemrettet perspektiv

I et historisk perspektiv har spesialpedagogikken vært sterkt preget av et individrettet perspektiv. Individrettet arbeid har handlet om enkelt barn og diagnostiske termer hører til innenfor individperspektivet. Et slikt perspektiv legger fokus på de individuelle utfordringene og den spesialpedagogiske hjelpen vil dreie seg om å jobbe direkte med individet. For PPT vil et individrettet fokus innebære å jobbe bare med sakkyndige vurderinger, uten fokus på de relasjonelle og kontekstuelle utredninger og tilrådninger. Samt vil PPTs oppgaver være å ha oversikt over utredningsmaterie, testkompetanse og formidling av test resultater. Det er også essensielt at PPT har kunnskap om hva en diagnose eller ikke diagnose innebærer for barnet, både kortsiktig og langsiktig (Moen i Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 38). I senere tid har individperspektivet fått mye kritikk. Største kritikken har vært rettet mot at individ fokuset legger for mye vekt på at «problemet» ligger i barnet selv, og de relasjonelle og kontekstuelle forhold, som for eksempel inkludering, blir liggende for mye i bakgrunnen. Kritikken ligger også i at et problem fokusert tilnærming fører til at barnets styrker og ressurser blir i for lite grad tatt i betraktning. Moen trekker frem forskning i Danmark som legger vekt på at individperspektivet ikke representerer forholdene rundt barnet (Ibid). Det har blitt erkjent at et slik perspektiv med hovedfokus på individet vil være utilstrekkelig for en inkluderende allsidig opplæring. Likevel kan et individ fokus være et utgangspunkt for å få et mer helhetlig bilde av utfordringer vi møter. Individperspektivet kan bidra til å løfte blikket for å se hvordan vi kan møte utfordringer på et systemnivå (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 113).

Det er en økt satsning og ønske om mer systemrettet arbeid i PPT. Det er både på grunn av de høye tallene for henvisninger på individnivå, men også både forskning og politiske føringer som viser til at en mer systematisk og forebyggende tilnærming vil være en mer

effektiv måte for PPT å gi bistand til barnehage og skole (Nordahl, 2018; SEVU PPT Nett, 2018).

2.6 Systemrettet perspektiv

Opplæringslova gir en pekepinn på at systemrettet arbeid handler blant annet om å hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling. En del av systemarbeidet er ofte omtalt som kompetanse og organisasjonsutvikling, men det er mer som ligger bak begrepet. Det handler også mye om å jobbe med systemet rundt enkelt/individ-sakene. Dermed vil det si at systemrettet arbeid i PPT vil omhandle å jobbe godt med systemet også rundt enkeltsakene i skole og barnehage. Hesselberg & Von Tetzchner (2016) definerer målet til systemrettet arbeid til å være blant annet å avdekke vansker og utfordringer i systemer, for å deretter foreslå tiltak for å redusere utfordringene. Tiltakene skal føre til økt funksjon på ett eller flere områder i et system (s. 281). Det kan være utfordrende å finne en god definisjon på hva systemrettet arbeid innebærer, men det er flere teorier som kan forklare hva systemrettet arbeid kan være. Systemteori er et samlebegrep for flere teorier hvor hovedessensen er at det er det enkelte individ er i interaksjon med flere systemer rundt seg (Hesselberg & Von Tetzchner, 2016, s. 280-281). I et systemteoretisk perspektiv finner vi altså flere definisjoner av hva et systemarbeid innebærer. Blant disse finner vi utviklingsøkologisk perspektiv samt kommunikasjons teorier.

Utviklingsøkologisk teori

Uni Bronfenbrenner (1979) var en innflytelsesrik utviklingspsykolog og som inspirerte mange forskere gjennom sitt arbeid med økologiske perspektiver. Bronfenbrenner så på og beskrev menneskelig utvikling som et produkt av interaksjonen mellom menneske og dets miljø. Den økologiske tilnærmingen retter altså ikke bare oppmerksomheten mot barnets vansker og individuelle årsaksforklaringer, men også mot svakheter og ressurser i hele barnets nettverk (Vogt, 2018, s. 178). Ifølge denne teorien skal barnets og dens utvikling forstås og sees i lys av dets rolle i ulike systemer. Systemene eller også kalt nivåene fremstilles visuelt som sirkler der enhver sirkel dekker den neste. Disse sirklene representerer hvordan utviklingen skjer via et dynamisk vekselspill mellom individet selv og dets miljø. Det vil si at vi ser på det gjensidige forholdet mellom individ, atferd og miljø. Betydningen av faktorene kan sees på hver for seg, men det er betydelig at vi ser på den gjensidige påvirkningen faktorene har for hverandre. Bronfenbrenner sin økologiske modell består av fire systemer. Mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemer. Mikrosystemet befinner seg i den innerste sirkelen, altså barnets umiddelbare og nærmeste omgivelser. Mikrosystemet er preget av settinger som barn opplever her og nå, og relasjoner ansikt til ansikt spiller inn, det er her barnet skaper sin virkelighet og lager erfaringer. Det er altså mikrosystemet som brukes i sammenheng med miljøer som barn har direkte kontakt med, det er barnets primærmiljø som kan avgrenses fysisk. Meso-, ekso-, og makrosystemene er utfordrende å avgrense fysisk. De er latente miljøstrukturer som ikke alltid kan avgrenses i rom og tid. Mesosystemet beskriver overlappingen og forbindelsen mellom mikrosystemene. Mens eksosystemet er sosialøkologiske systemer som ligger fjernere fra barnets hverdag, det er systemer som barnet selv ikke er deltakende eller i direkte kontakt med. Endringen på eksosystem vil likevel påvirke og mulig endre barnets utvikling. Eksempel på eksosystem kan være foreldrenes arbeidsplass eller familiens nettverk. Makrosystemet er det siste systemet som Bronfenbrenner (1979) omtaler som en større og overordnet politiske og kulturelle overbygningen i storsamfunnet (Bronfenbrenner, 1979). Dog har Bronfenbrenner (2005)

i senere tid lagt til en siste versjon av den økologiske teorien. Kronosystemet som skal synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling (Bronfenbrenner, 2005).

Vogt (2018) definerer systemer som består av mennesker noe som blir betraktet for helheter, hvor deltakerne som er delaktige i et system vil være gjensidig avhengig av hverandre. Videre definerer Vogt at atferd og kommunikasjon hos det enkelte barnet kan sees i lys av samspillet i systemet (Vogt, 2018, s. 162). Palo Alto-gruppen kommer med en åpen variant av systemteori, som har sitt hovedfokus på og vektlegger kommunikasjon. Innenfor kommunikasjonsteorien vil et system defineres som en del av en rekke hendelser og elementer som er i interaksjon med hverandre (Ibid.). På mange måter gjenspeiler denne teorien Bronfenbrenners idealt om lagene rundt barnet som blir påvirket av hverandre. Det utviklingsøkologiske perspektivet på systemrettet arbeid dreier seg i hovedsak om å se hele nettverket rundt barnet, ikke bare individuelle utfordringer, men også styrker og ressurser som finnes. Kritikken i perspektivet har ligget på at det i for liten grad tas hensyn til barnets begrensninger og det er i lite grad direkte hjelp rettet mot barnet (Vogt, 2018, s. 178).

2.7 Forebygging

Forebyggende arbeid har blitt en stor og viktig del av oppvekstpolitikken, som stadig innfører nye mål for at skole- og barnehagesektoren skal jobbe tett opp mot forebygging. Begrepet forebygging kan handle om å forhindre at uønskede tilstander forverres eller oppstår (Larsen & Slåtten, 2015, s. 248). I et spesialpedagogisk perspektiv handler forebygging om å fremme beskyttende faktorer og begrense risikofaktorer, samt styrke barns livsmestrende kompetanse. Befring (2020) påpeker at det mest sentrale vil være å sikre et betryggende integritetsvern, men også å sørge for individuelt tilrettelagt og tilpasset omsorgs og opplæringskvalitet. Ved å begrense en problemskapende praksis i både barnehage og skole kan vi bidra med å jobbe forebyggende på systemnivå. Det er forventet at en virksomhet som jobber systematisk forebyggende vil resultere med å styrke og bidra til en kvalitetsutvikling i både barnehage og skole (Befring, 2020, s. 29-30). Når vi ser på forebyggingsbegrepet ut ifra et system perspektiv finnes det flere aktører eller ledd som staten, fylkeskommunen, barnehagen som organisasjon, barnehagelærer, spesialpedagoger og andre støtteinstanser. Støtteinstanser kan være blant annet PPT, Statped, eller andre organisasjoner. En del av forebygging i systemperspektivet dreier seg om at myndighetene fastsetter de overordnede målene, og det er skolen eller barnehagen sitt ansvar å realisere mandatet (Tangen, 2020, s. 643).

Forebygging kan jobbes med på mange ulike måter, og det finnes flere nivå av forebygging som universelle, sekundær eller selektiv og tertiærforebygging (Befring, 2020 & Moen, 2021)

Den Universelle forebyggingsstrategien dreier seg om alle i en bestemt populasjon, og er ikke bare rettet mot en spesifikk gruppe eller enkeltindivid. I skole og barnehage sammenheng vil den universelle forebyggingen handle om tilsyn av at for eksempel lovverk følges og at det skjer kompetanseutvikling hos de aktuelle aktørene (Befring, 2019, s. 176).

Selektiv forebygging er tiltak og strategier rettet spesifikt mot en gruppe eller individer som er mulig i risikosituasjoner eller risikogruppe. Det kan være forebygging i form av norskopplæring og oppfølging for minoritetsspråklige barn, både i skolen og i barnehagen (Moen, 2021, s. 29-31).

Det siste begrepet, *tertiærtforebygging*, handler om tiltak som er rettet spesielt mot enkeltelev med identifiserte lærevansker og/eller ulike psykologiske vansker. Primære oppgaven for den tertiære forebyggings strategien er å reversere problemer som har oppstått, og motvirke både tilleggsversker og utvikling av problemene (Befring, 2020, s. 178).

Tidlig innsats har de siste årene blitt brukt som en synonym for forebygging. I styringsdokumenter blir tidlig innsats fremhevet både via opplæringstilbud og aldersuavhengig intensiverte tiltak tidlig i et lærings- og utviklingsløp (Hagtvatn & Klem, 2020, s. 196). Når vi snakker om tidlig innsats kan begrepet ha to ulike betydninger, på den ene siden handler det om at tidlig innsats betyr å handle og sette inn tiltak som tidlig som mulig i barnets alder. På den andre siden betyr det at tidlig innsats handler om å sette inn tiltak så tidlig som mulig i et problemutviklings forløp. Tidlig innsats kan gå innenfor alle de tre ulike forebyggings nivåer. Vi kan altså bruke begrepet tidlig innsats under både det universelle, selektive og tertiærtforebyggende nivået (Befring, 2020, s. 177).

Barnehagen er en av de viktigste arenaene for forebygging. Rammeplan for barnehagen (2017) påpeker og fremhever viktigheten av livsmestring og helse som igjen henger sammen med å stimulere barns utvikling og beskytte dem mot risikofaktorer som blant annet omsorgs- og opplærings svikt, mobbing, diskriminering og krenkelse (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 11). De ansatte har daglig nærkontakt med både barn og foresatte, noe som byr på en gylden mulighet når det kommer til å oppdage en mulig risiko i livssituasjonen til barnet. Det gir rom for å iverksette forebyggende tiltak tidlig (Befring, 2019, s. 186).

Barnehagens samfunnsmandat handler om at vi skal ivareta barnas behov for omsorg, lek og fremme læring og danning. Vi skal se en sammenheng mellom lek, omsorg, danning og læring. Barnehagens virksomhet skal drives henhold til viktige verdier hvor individets behov blir møtt. Omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, samt medvirkning i fellesskapet er verdier som er fremhevd i barnehagens verdigrunnlag (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 7). Sjøvik (2014) hevder at forebyggende arbeid er selve grunnsteinen i barnehagens virksomhet. Hun legger vekt på at forebygging handler om å sørge for at barn som er rammet av omsorgssvikt eller andre vonde erfaringer skal oppleve positive følelser knyttet til lek og samvær med andre jevnaldrende. I tillegg får barna oppleve en trygg voksen, som de kan ha en god relasjon til hvor de stoler på den voksne, og hvor de føler seg akseptert og verdsatt (Sjøvik, 2014, s. 54). For at barnehagen skal fungere som en forebyggende virksomhet er ansattes kompetanse og videre kompetanseutvikling nøkkelen. Det er styrerens ansvar å sørge for en god kompetanseutvikling hos de ansatte når det gjelder forebyggende tiltak. Her kan PPT være en stor ressurs og samarbeidspartner, da PPT er lovpålagt å virke forebyggende og bidra til at barnehager kommer i forkant av utfordringer og vansker de eventuelt møter på (Kunnskapsdepartementet, 2010- 2011).

2.8 Innovasjons- og organisasjonsteori

I tillegg til å se systemrettet arbeid i lys av utviklingsteori og i et forebyggende perspektiv, kan vi se på systemarbeid i lys av organisasjons- og endringsarbeid. Rammeplan for barnehager (2017) pålegger barnehagen til å være en lærende organisasjon som hele tiden er i utvikling (s. 28).

Bush & Vanebo (2003) trekker frem en moderne organisasjonsteori som bygger på systemteoretisk perspektiv. Organisasjoner blir beskrevet som åpne systemer som er gjensidig avhengig av hverandre. Det vil si at det kontinuerlig vil skje en påvirkning og vekselvirkning mellom alle «delene» innad i organisasjonen og omgivelsene rundt (s. 49-50).

Irgens (2014) skriver om skolen som en lærende organisasjon, og hva som skal til for at en organisasjon kan kalles for lærende. Han påpeker at også barnehagen skal være en lærende organisasjon, og perspektivet om lærende organisasjon vil være svært aktuelt i barnehagekontekst (Irgens, 2014, s. 283). Vi kan skille mellom lærende organisasjon og organisasjonslæring, skille ligger i at lærende organisasjon er idealtilstanden mens organisasjonslæring er en strategi for å oppnå målet om å være en lærende organisasjon. Både lærende organisasjon og organisasjonslæring handler om mye mer enn bare enkelt individets utvikling og læring. Det dreier seg om at det må skje noe på det kollektive nivået i tillegg til enkeltpersoners læring (Ibid).

Argyris og Schön (1978) skiller mellom læring på ulike nivå. Skille blir til ved enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Bruksteori og uttrykt teori vil stå sentralt for å forstå læring på ulik plan. De uttrykte teoriene representerer den kunnskapen vi sier vi legger til grunn for våre handlinger og de er vanligvis veldig tydelig. Bruksteori dreier seg om den kunnskapen som reelt styrer atferden vår. En slik kunnskap er ofte taus kunnskap og ligger på et ubevisst nivå. Innenfor bruksteorien finner vi noe som kalles enkelkretslæring. Det innebærer at «feil» eller mangler oppdages, men korrigeres innenfor allerede eksisterende rammer og bruksteori. Endringer gjennom enkelkretslæring vil ikke vise en radikal endring, fordi organisasjonen ikke har tilgang til å endre og utforske verdier, normer og handlinger som en ikke reflekterer over- bevisst og ubevisst. Dobbeltkretslæring derimot utfordrer grunnsynet, normene og allerede eksisterende verdiene i organisasjonen. Gjennom en ideell dobbeltkretslæring vil det føre til at en organisasjon blir mer dynamisk, innovativ og fleksibel. Det som skiller enkelkretslæring og dobbeltkretslæring er at vi beveger oss fra feilretting og justeringer til å se på forhold som er bakenforliggende (Argyris & Schön, 1978). Dobbeltkretslæring dreier seg altså om at organisasjonen stiller spørsmål ved egen praksis og grunnsyn, samt ser på mulighetene til å endre og forbedre seg. I organisasjonsutvikling vil dobbeltkretslæring ha stor betydning.

Innovasjon betegnes som en planlagt endring, hvor hensikten er å forbedre sin egen praksis (Skogen, 2004). Innenfor innovasjons arbeid er det flere dynamiske faktorer som vil påvirke arbeidet med endring i organisasjon. Selv om det er flere faktorer som vil påvirke hverandre, er det ikke en «fast oppskrift» på hva som fungerer for alle, da enhver organisasjon er ulik og har behov for ulike strategier for å lykkes med sitt endringsarbeid. Samuelsen (2008) påpeker at det likevel går an å kjenne igjen suksessfaktorer som påvirker endringsprosesser (s.38; Ertesvåg, 2012). Innovasjon kan deles inn i tre ulike faser. Første fasen kalles initiering, andre fasen implementering og siste fasen institusjonalisering. Disse tre fasene er gjensidig avhengig av hverandre og påvirker hverandre i stor grad. For at implementeringsfasen skal være vellykket er vi avhengig av en god initieringsprosess. Det samme gjelder for institusjonaliseringen, det er avgjørende at de to første nevnte fasene er vel gjennomført og evaluert med positivt resultat før en institusjonaliseringsprosess (Samuelsen, 2008; Ertesvåg, 2012; Bush & Vanebo, 2003, s. 432).

Initiering dreier seg om å kartlegge og å analysere den allerede etablerte praksisen, samt planlegge og skissere visjonen og ambisjonsnivå. Initieringsfasen handler altså om å stille seg spørsmål om hva, hvor, hvordan og når. Delt visjon og felles mål vil være viktig for å redusere risikoen for motstand og misnøye i implementeringsfasen (Samuelsen, 2008).

Implementeringsprosessen handler om at vi setter i gang de planlagte forbedringer i praksis. Det vil si at etter vi har planlagt og beskrevet hva som skal gjøres (Initieringen), skal implementeringsfasen handle om hvordan vil skal gå eller går frem. Det er viktig at lederen i organisasjonen er til stedet og engasjert i å få til en endringsprosess. Under implementeringsfasen kan vi møte på motstand fra ansatte, eller frykt for endring og å miste sin posisjon/rolle i organisasjonen. I tillegg kan det komme praktiske barrierer og endringsarbeid vil utfordre allerede eksisterende verdier og holdninger (Samuelsen, 2008).

Den siste fasen i endringsarbeid er institusjonaliseringen. Fasen dreier seg om integrering av ny praksis, og at tiltak fra tidligere fasene nå etableres i organisasjonen. Det er ikke alltid det er behov for å etablere all ny endring, dermed er det viktig å kartlegge og evaluere prosessen en står i. Målet med institusjonaliseringen bør være å klare å endre holdninger og tanker, hvor vidt vi forsøker å gjøre resultatet og prosessen av endringsarbeid til en del av organisasjonen.

3. Forskningsdesign og forskningsprosess

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på og presentere metoden jeg har brukt. Først vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretiske perspektiver, og egen forståelse av tematikken. Videre vil jeg skissere forskningsprosessen, samt arbeidet med rekruttering og intervjuguide. Deretter går jeg gjennom analyse av empiri, hvor det starter med transkribering og ender med koding av data. Mot slutten av kapitlet vil jeg se på reliabilitet og validitet, samt forskningsetikk. Ingen metode kan kalles feilfri, og dermed vil jeg se metodekapitlet med et kritisk blikk på eget arbeid.

3.1 Valg av forskningsmetode

Gjennom studiet ønsket jeg å finne ut om hvordan veiledning gjennom PPT påvirker barnehageansatte til å jobbe med inkludering via systemrettet arbeid. Metode betyr veien til målet, og for at vi skal kunne finne veien til målet er vi nødt til å vite hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Dermed kan vi lage en problemstilling, som vil gi videre føringer til hvilken forskningsmetode som egner seg best for å komme oss i mål (Thagaard, 2018). Vi kan skille mellom to ulike forskningsmetoder, kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden innebærer målbar data i form av tabeller, diagrammer, prosent og tall. Kvalitative metoden dreier seg også om målbar data, men metoden fanger opp tanker, erfaringer og opplevelser. Den kvalitative metoden kan kalles subjektiv og vi er nødt til å jobbe med å bearbeide tekst i etterkant (Dalland, 2012, s. 112). Kvalitative metoden kan være eksplorativ eller deskriptiv. Det vil si at metoden kan både være beskrivende, men også utforskende (Deniz & Lincoln, 2018, s. 8-11). Postholm (2017) påpeker at kvalitativ studie dreier seg om å ha fokus på handlingspraksis. Det kreves en aktiv forskerrolle som forsøker å forstå informantene og deres kunnskap (Postholm, 2017).

På bakgrunn av problemstillingen min, som dreier seg om å fange opp og representere erfaringene og tankene til informantene, har jeg valgt kvalitativt tilnærming for studiet mitt. Nettopp fordi jeg ønsker å ha mulighet til å kunne ta del i informantenes erfaringer og opplevelser, samt ønsker jeg å forstå deltakerens perspektiver. I kvalitativ forskning er det betydningsfullt å representere og løfte frem informantenes perspektiver på en respektfull og troverdig måte. (Postholm, 2017; Thagaard, 2018). Kvalitativ metode kan gjennomføres ulikt, og det vil bære preg av den som forsker. Derfor er det viktig å redegjøre for prosessen så grundig som mulig (Postholm, 2017; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) hevder at det er viktig å redegjøre for datainnsamling, for at forskeren skal ha et bevisst og reflektert forhold til valgene som er blitt tatt underveis. Senere i kapittel 3 går jeg videre inn på datainnsamling og analyseprosessen.

3.1.1 Vitenskapsteori

Hvis vi ser på studiet mitt med bakgrunn i vitenskapsteorien, vil den være forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapstradisjon. Innsamlingen av datamaterialet vil representere en fenomenologisk fremgangsmåte, mens fortolkningen av data vil referere til hermeneutikken. Når en driver med kvalitativ forskning kan en bruke ulike strategier, likevel står teorier om menneskelig erfaringer og opplevelser (en del av fenomenologien) samt fortolkning (hermeneutikk) sentralt.

Hermeneutikken legger vekt på betydningen av det å fortolke meningsinnholdet til folks handlinger. I tillegg fremhever hermeneutisk tilnærming tanken om at det ikke finnes en egentlig sannhet, heller at et fenomen kan tolkes på flere måter og nivåer (Thagaard, 2018, s. 41). Det vil da si at det er forskeren selv som tolker og analyserer innsamlet

data for å finne mening bak utsagnene til informantene. Meningen bak utsagnene kan kun forstås som en helhet, og vi må se det i sammenheng med tematikken vi forsker på (Ibid.). Å forstå meningen bak utsagnene fører oss videre til analyseprosessen, hvor helheten blir redusert til mindre deler for å kunne bli analysert. En slik oppdeling har som hensikt å la forskeren oppleve en bedre forståelse knyttet til enkeltdelene, men som igjen kan føre til at vi får en dypere forståelse av helheten, og se kompleksiteten av fenomenet som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) påpeker at ved å tillegge utsagnene større mening forsøker vi å tolke det. Dermed blir også den hermeneutiske sirkelen sentral. Den hermeneutiske sirkelen/spiralen blir beskrevet som en prosess hvor meninger blir til og konstruert gjennom å se enkelte deler av tekst i en ny relasjon til helheten. Det vil si at delene blir påvirket av de globale oppfatningene og meningene, samt vil forskerens egen forståelsesramme påvirke fortolkningen (Postholm, 2017, s. 19-20; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Hermeneutisk tilnærming blir sentral i oppgaven da jeg ønsker å komme frem til nye måter å forstå fenomenet jeg forsker på, og det via å fange opp informantenes egne handlingsmønstre og forståelse.

En annen vitenskapeteoretisk tilnærming som står sentralt, vil være fenomenologien. Et fenomenologisk perspektiv dreier seg om de subjektive opplevelsene og forskeren er på «jakt» etter å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer og meninger (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologien baserer seg på antakelsen om at sannheten om realiteten er slik enkeltpersoner selv oppfatter den som (Thagaard, 2018, s. 40; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Vi forsker altså på meninger som deltakeren tilegner seg basert på sine erfaringer knyttet til fenomen. Forskeren som forsker på bakgrunn av fenomenologisk tankegang vil finne og beskrive felles trekk mellom deltakerens erfaringer og forståelse. Via felles erfaringer kan vi danne et grunnlag til generell forståelse av tematikken vi forsker på (Thagaard, 2018, s. 40). I fenomenologien vil informantenes opplevelser være forskerens interesse. Gjennom både intervjuguide og i møte med den enkelte deltakeren har fenomenologien inspirert meg i stor grad. Ved å stille oppfølgingsspørsmål ut ifra det informanten svarte, ga det meg muligheten til å tilpasse intervjuet etter informantenes egen interesse og forståelse.

3.1.2 Kvalitativ forskningsintervju

Det finnes flere ulike typer form for intervju, som fungerer ulik og er til ulike formål. Kvale og Brinkmann (2015) definerer kvalitativt forskningsintervju som noe sett ut ifra informantens perspektiv. Det dreier seg om å få frem betydningen av enkeltpersons erfaringer, samt avdekke deres realitet og opplevelse av verden (s. 20; Thagaard, 2018, s. 95).

Vi kan finne ulike perspektiver på hva resultatet av et intervju inneholder. Hvis vi tar utgangspunkt i et positivistisk ståsted mener vi at forskeren så å si er nøytral mottaker av intervjupersoners erfaringer. Fra et konstruktivistisk ståsted anses data fra intervjuet å være en del av et sosialt samspill. Hvor det er fokus på at det er både forskeren og informanten som sammen i en interaksjon skaper de perspektivene og kunnskap som kommer frem via intervjuet. Intervjuet blir preget av konteksten den befinner seg i (Thagaard, 2018, s. 95). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at intervjuet er en aktiv kunnskapsprosess, hvor informanten og forskeren produserer kunnskap i en samtalerelasjon (s. 36). Fordi datamaterialet blir konstruert i en sosialrelasjon kan vi ikke si at datainnsamlingen er nøytral. Den vil alltid, i et konstruktivistisk perspektiv, være påvirket av både forsker, kontekst og informanten. Intervjuet er dog ikke et likeverdig samspill mellom forsker og informanten, det vil alltid være et asymmetrisk maktforhold

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Det er forskeren som styrer og definerer dialogen, samt er det forskeren som legger frem og representerer funn i etterkant. Det er derfor viktig å ha et bevisst forhold til rollen som forsker og hvilken etiske hensyn som bør tas i betraktning (Postholm, 2017).

For mitt formål har jeg ansett semistrukturert intervju til å egne seg best som datainnsamlingsmetode. Et semistrukturert intervju har som hensikt å innhente beskrivelser av informantens fortolkninger og meninger om bestemt fenomen som blir beskrevet. Det er verken en åpen samtale, men heller ingen lukket spørreskjema. Intervjuet skal ta utgangspunkt i intervjuguide som bidrar til å sirkle inn bestemte temaer og gir forslag til spørsmål som er passende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det gir muligheten til å la informanten fortelle ut ifra sine opplevelser, men vi kan likevel sørge for å avdekke temaene som er viktig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 98). Videre i kapittel 3.2.2 vil jeg gå nærmere inn på semistrukturert intervju og presentere fremgangsmåten ut ifra mitt eget forskningsarbeid.

3.1.3 Forforståelse

Når vi forsker på et fenomen, vil vi som forsker ta med oss fagkunnskap, verdier og erfaringer i møte med forskningsfeltet. Forskeren bruker dermed seg selv og sin forståelsesmåte i møte med informant, og det vil igjen påvirke og sette en grense for hvor objektiv forskningen kan være (Thagaard, 2018, s. 97). Postholm (2010) legger vekt på at forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antagelser for tematikken, noe som bidrar til at forskningen blir mindre objektiv og det vil dannes et feltet som forskningsfeltet blir sett gjennom (s. 57). Det vil si at både intervjuguiden, intervjuet og tolkningen av datamateriell vil farges og blendes av forforståelsen til forskeren. Min forforståelse vil bære preg av min interesse for fagfeltet, min teoretiske kunnskap, og erfaring fra å jobbe i barnehagen.

I denne studien har jeg hatt et bevisst forhold til rollen som forsker, samt forforståelsen min. Jeg er ferdig utdannet barnehagelærer, gjennom barnehagelærer studiet har jeg tilegnet meg mye kunnskap om barnehagen som organisasjon. Samt et teoretisk utgangspunkt som setter barnets stemme i sentrum. Gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg gjort meg opp tanker om systemrettet arbeid og PP-rådgiverens rolle. Inkludering er noe jeg har interessert meg for hele studieforløpet, og etter å ha fått innsikt i og kunnskap om ulike stortingsmeldinger og Nordahl rapporten som fremmer inkluderings begrepet. Med min «bagasje» som forsker går jeg også inni feltet med forventinger til resultat av innsamling av data. Thagaard (2018) påpeker at tolkningsresultater blir påvirket og er avhengig av forskerens referansebakgrunn. Selv om god kjennskap til miljøet en skal forske i kan forsterke validiteten, hevder Thagaard (2018) at det ikke alltid gir et bedre grunnlag for påliteligheten.

3.2 Forskningsprosess

I denne delen av kapittel 3 vil jeg presentere forskningsprosessen min og vise til hvilke valg jeg har tatt underveis. Jeg vil starte med å presentere rekruttering og valg av deltakere, deretter vil jeg ta for med intervjuguiden og selve gjennomføring av intervjuene.

3.2.1 Rekruttering og utvalg av deltakere

Valg av deltakere baserer seg på flere ulike kriterier (Postholm, 2017). Når jeg begynte med rekrutteringsprosessen, hadde jeg problemstillingen min i baktankene. Jeg hadde behov for et utvalg som hadde erfaring og kunnskap innen fenomenet jeg ønsket å

forske på. Som dreier seg om PP-tjenestens arbeid med å sette økt fokus rundt systemrettet arbeid for å øke kvaliteten i allmennpedagogikken. Thagaard (2018, s. 54-55) skriver om strategisk utvalg. Strategisk utvelgelse dreier seg om at vi bevisst og systematisk velger personer/enheter som sitter med egenskapene og kunnskapen som vil komme til nytte for å besvare problemstillingen vår. Da jeg ønsket å finne ut mer om PPTs arbeid i barnehagen, var det aktuelt å velge PP-rådgivere som informanter. Det var også viktig for meg og problemstillingen min at informantene hadde erfaring med systemrettet arbeid og veiledning i barnehagen. Selv om både veiledning og systemrettet arbeid er en del av PPTs hovedoppgaver var det ikke like lett å få deltakere. Jeg ringte flere kontor hvor PP- rådgivere selv mente de ikke hadde nok kunnskap, eller følte de ikke kunne gi meg nok informasjon og ønsket derfor ikke å delta. Informantene som ønsket å delta svarte ja med engang uten å nøle, og jeg opplevde at deltakerne var reflekterte og satt på mye kunnskap.

To av informantene rekrutterte jeg via å sende en forespørsel på e-post, med informasjon om problemstilling og tematikken i oppgaven. Veilederen min satt meg i kontakt med de to siste informantene, som jeg videre kontaktet over e-post for å avtale intervju. I forkant av hvert intervju sendte jeg over samtykkeskjema (Se vedlegg 1), samt intervjuguide ved forespørsel. Jeg opplevde at informantene ønsket å dele sin kompetanse, og at de satt på både mye erfaring, men også tanker og refleksjoner knyttet til veiledning, inkludering og systemrettet arbeid i barnehagen.

Kort presentasjon av informantene

For å gi et inntrykk av informantene og hvilke erfaringer de sitter med, ønsker jeg å kort presentere alle informantenes bakgrunn. Både utdanning og arbeidserfaring blir presentert.

Informant 1 er utdannet barn og ungdomsarbeider i bunn. Med videreutdanning og master i rådgiving og veiledning. Informanten har jobbet mange år i barnehage som barn og ungdomsarbeider, samt 10 år i PPT som PP-rådgiver.

Informant 2 er utdannet audiograf og tatt master i spesialpedagogikk. Informanten jobbet mange år som spesialpedagog i en barnehage. Nå har informanten jobbet 6 år i PPT, som PP-rådgiver og som en del av kriseteam.

Informant 3 er utdannet som barnehagelærer, og tatt spesialpedagogikk 1 og 2 som fag i etterkant. I tillegg har informanten tatt øvingslærer/veileder for praksisstudenter som fag. Informanten har jobbet 20 år som pedagogisk leder, samt styrer i en barnehage. Siden 2019 har informanten jobbet i PPT som PP-rådgiver.

Informant 4 er utdannet barnehagelærer med master i spesialpedagogikk. Informanten har jobbet 11 år som pedagogisk leder i en barnehage. Jobbet i PPT siden 2010, hvor informanten jobber inn mot småbarns team og overgangen barnehage- skole.

3.2.2 Intervjuguide

For å sørge for at jeg fikk svar på problemstillingen min via intervju, utarbeidet jeg en intervjuguide på forhånd. Det finnes ulike type struktur en kan følge når man intervjuer, i mitt tilfelle passet semistrukturert for å besvare problemstillingen best mulig. Thagaard (2018) legger vekt på at forskeren skal være godt forberedt før utarbeiding av intervjuguide, jeg forberedte meg via å jobbe mye og lenge med teori før jeg begynte å sette sammen intervjuguiden. I tillegg var jeg i dialog med veilederen min, som bidro til at jeg jobbet mye med utforming av spørsmål. Jeg var også forberedt på å kunne stille

oppfølgingsspørsmål, og leste meg godt opp på temaene i intervjuguiden for å være trygg på min rolle som forsker. Thagaard (2018) hevder vi er nødt til å forberede spørsmål som belyser og gir svar på problemstillingen, men at det likevel også er viktig å være lydhør og lytte til informantene sine utsagn.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en semistrukturert intervjuguide skal inneholde sentrale spørsmål og tema, som til sammen skal omfavne område vi forsker på. Jeg fokuserte på å stille så åpne spørsmål som mulig, og det var krevende å finne balansen mellom åpne spørsmål og ledende spørsmål. En intervjuguide bør inneholde både generelle spørsmål og oppfølgingsspørsmål som speiler hendelser og handlinger fra informantenes liv (Thagaard, 2018). I utarbeidelsen av intervjuguiden noterte jeg ned spørsmål som kunne vært relevante til bruk av oppfølgingsspørsmål. I tillegg forsøkte jeg å spørre etter eksempler, slik at jeg kunne fange opp informantenes praksis og sørge for at jeg forsto det som ble formidlet. Jeg ser i etterkant av intervjuene og analysering av funn at det hadde vært hensiktsmessig å sette seg enda mer inn i veiledningslitteratur, samt forberede meg selv på flere oppfølgingsspørsmål. Blant annet så ser jeg at det hadde vært spennende å høre mer om hva informantene legger i begrepet kvalitet. I tillegg hadde det vært spennende å spørre om flere eksempler fra deltakerens arbeid med systemrettet arbeid i forhold til inkludering. Samtlige informanter hadde flere eksempler hvor de forklarte situasjoner ut ifra deres egne erfaringer, noe som bidro til at jeg som forsker forsto deres tanker bedre.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Tre av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene, mens første intervjuet ble gjennomført over Teams- etter ønske fra informanten (I1). Når vi avtalte intervju tidspunkt ble vi også enig om hvordan og hvor vi skulle gjennomføre selvet intervjuet. Jeg ga informantene muligheten til å velge mellom å møtes på deres arbeidsplass, på møterom ved NTNU eller digitalt via Teams. I mailen sendt i forkant informerte jeg om at jeg helst ønsket å gjennomføre intervju med fysisk oppmøte. Dalland (2015) påpeker at miljøet og forholdene rundt intervjusituasjonen kan påvirke kvaliteten på intervjuet (s.115). Det var viktig for meg at deltakerne følte seg trygge på omgivelsene. Alle informantene fikk også tilbud om å få intervjuguiden tilsendt før intervjuene, kun en av informantene (I4) ønsket det. Fordelen med å sende ut intervjuguide på forhånd var at informant 4 var forberedt på spørsmålene, og hadde lengre tid på å tenke over hva vedkommende legger i ulike begrep. Samtidig var det fint at de andre informantene ikke hadde forberedt seg på forhånd, da det er større sjanse for at de fortalte ut ifra sine egne erfaringer og ikke etter hva de følte var det jeg ønsket å høre.

Alle fire intervjuene varte fra 40- 60 minutter, alt ettersom hvor mye informantene hadde å dele, samt hvor mange oppfølgingsspørsmål jeg klarte å komme med. Det var mer utfordrende å holde flyt i samtalen ved digitalt intervju, og det var ikke alltid like lett å se kroppsspråket. Under intervjuene prøvde jeg å holde mine egne tanker og meninger for meg selv, men prøvde likevel å bekrefte det informantene sa. Intervjuene synes jeg var innholdsrike, og det ble til mange gode samtaler. Min opplevelse er at informantene åpnet seg og var stolt over erfaringen og kunnskapen de satt med. Noe som bidro til at motivasjonen og interessen for fagfeltet økte for min del.

Etter hvert intervju avtalte vi at jeg kunne ta kontakt igjen hvis det var noe som ble uklart, eller om jeg ønsket mer utfyllende svar. Det var fint å få muligheten til å ta opp

tråden, hvis jeg i senere tid skulle ha tvilt på utsagn eller hva informantene egentlig mente.

3.3 Analyse av innsamlet data

Videre i kapittel 3.3 viser jeg til analyse av data. Her blir både analyseform og analyseprosessen beskrevet. Funnene som blir presentert i kapittel 4 er delt inni hoved- og underkategorier, under kapittel 3.3.2 vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg kom frem til kategoriene.

3.3.1 Transkribering

På alle intervjuene som ble gjennomført ble det brukt lydopptaker. Dette for å sikre kvaliteten og for å fange opp nyanser i språk og stemmeleie. Fordelen med å bruke lydopptaker er også at vi ikke går klipp av viktig informasjon, samt kan vi bruke direkte sitat fra informantene. Jeg har hatt mulighet til å høre gjennom opptakene flere ganger, noe som gjør at jeg fikk muligheten til å bli godt kjent med datamaterialet. Kort tid etter gjennomføring av intervju, transkriberte jeg lydfilene. Det er anbefalt å transkribere så raskt som mulig. Når vi transkriberer fra lydopptak til tekst, får vi muligheten til å strukturere intervjuet underveis og dermed vil også analyse delen bli enklere (Postholm, 2015).

Jeg transkriberte først alle intervjuene ordrett og i informantenes dialekt. For å ivareta anonymiteten, og for at det skulle være lettere å sammenligne svarene, transkriberte jeg om til bokmål. Jeg hadde lydfilen tilgjengelig og hørte gjennom mange ganger, så jeg fikk med meg alt som ble sagt.

3.3.2 Analyseform og Analyseprosess

Hensikten med kvalitativ dataanalyse er hovedsakelig å sortere datamaterialet, dette for å gjøre materialet forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018). Analyseprosessen er ofte omfattende, og det er viktig å få en god oversikt slik at en kan presentere materialet i en tekst (Ibid, s. 139). Når en skal analysere datamaterialet finnes det ulike tilnærminger som kan brukes. Postholm (2010) påpeker at det er forskeren som er det viktigste instrumentet når det gjelder kvalitativ forskning. Forskerrollen har også stor betydning når vi driver med analysearbeid. Analysen vil alltid bli farget og påvirket av de erfaringene, opplevelsene og perspektivene forskeren selv sitter med (s. 86).

For at kvalitative data skal gi mening i skriftform, er vi nødt til å tolke materialet vi har samlet inn. I min studie vil grunnlaget for analyseprosessen være ferdig transkriberte intervjuer, men også selve intervjuprosessen vil påvirke analysearbeidet. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at i enhver intervjusituasjon bør vi ha mulighet til å skrive ned tanker underveis, samt være til stede slik at vi kan stille oppfølgingsspørsmål (s. 140). Under intervjuene mine hadde jeg mulighet til å skrive inn i et dokument på pc, slik at jeg kunne notere tanker underveis. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem kategorisering og koding som den mest vanlige formen for analyse av data (s. 226). Jeg brukte koding og kategorisering for å systematisere datamaterialet mitt, metoden gjorde det oversiktlig og det var enklere å holde styr på innsamlet data. Deskriptive og teoretiske analyser blir beskrevet av Postholm (2010). Hvor den deskriptive analysen kan sees i sammenheng med åpen koding, da analysen innebærer å redusere mengden data. Dermed får vi mindre deler å forholde oss til, og vi kan lage kategorier eller koder på ulike fenomen som kommer til syne gjennom materialet (Postholm, 2010, s. 89). Den teoretiske analysen dreier seg om at studien min blir satt i sammenheng med teorien for å analyseres videre. Etter å ha kategorisert og kodet data, jobbet jeg med en og en del

og så det i lys av teorien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 261). Thagaard (2013) påpeker at formålet med analyse og tolkning av data bør være at forskeren forstår den informasjonen som informantene kommer med. Deretter skal forskeren knytte informasjonen opp mot relevant teori (s. 121). Den teoretiske bakgrunnen gir forskningen en retning, og danner et utgangspunkt for både problemstilling og antakelser som blir til underveis. I min studie har teorien også bidratt til å avgrense problemstilling og tematikken. I koding- og kategoriseringsarbeidet har teori og empiri spilt en vesentlig rolle for å utvikle hovedtema og underkategorier. Da jeg så over datamaterialet begynte jeg og fargekode ord og temaer som gikk igjen, gjennom alle fire intervjuene. Jeg enten opp med veldig mange kategorier, dermed bestemte jeg meg for å se gjennom alt og se hva kategoriene egentlig handlet om. I denne prosessen måtte jeg ta avstand fra datamaterialet. Etter jeg fikk sett på empirien med et nytt syn, ble det dannet tre hovedkategorier som jeg så hang sammen. Kategoriene jeg kom frem til var **veiledning, inkludering og systemrettet arbeid**. Disse hovedkategoriene representerer informantenes tanker og erfaringer, samt er i samsvar med både litteraturgjennomgangen og problemstillingen for studiet mitt. Underkategoriene ble dannet for å kunne sortere og holde en rød tråd gjennom kapittel 4. Underkategoriene ble til etter jeg så gjennom datamaterialet i sammenheng med hovedkategoriene, og brukte fargekoding til å se hva funnene egentlig representerte. Ved å sortere ut meningen bak funnene satt jeg igjen med to underkategorier for veiledning, tre underkategorier for systemrettet arbeid og to underkategorier for inkludering.

3.4 Kvalitet

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er begreper som bidrar til å øke kvaliteten og troverdigheten i kvalitativ forskning. Når det gjelder troverdighet i vurdering av forskning vil validitet og reliabilitet være sentrale begreper (Thagaard, 2018, s. 202). Forskeren er det viktigste elementet i kvalitativ forskning, og forskningen blir farget av forskerens egne opplevelser og erfaringer. Dermed er det viktig å redegjøre for reliabilitet, validitet og overførbarhet (Postholm, 2010, s. 86).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et begreps om brukes ofte i sammenheng med kvalitative studier. Det dreier seg om studiens pålitelighet, og viser til om det som er gjennomført er gjort på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Videre påpeker Thagaard (2018) at reliabilitet også handler om repliserbarhet. Som vil si at resultatene vi sitter igjen med kan gjentas hvis prosjektet gjøres på nytt. Dermed er det viktig at forskeren legger frem fremgangsmåten og dokumenterer forskningsprosessen, slik at eventuell leser kan forstå forskerens tankegang. I kvalitativ forskning er det vanskelig å påstå at forskningen er gjort rett, fordi forskeren påvirker arbeidet med sin bakgrunn og erfaring. Det fører til at ingen andre kan tolke materialet på helt lik måte. Ettersom ingen har samme bakgrunn kan vi ikke si at mål på kvalitet i kvalitative studier er objektivt (Johannessen et al. 2016, s. 229).

Forskeren kan argumentere for reliabilitet via å vise til prosessen og utviklingen av forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 188). I min studie har jeg forsøkt å beskrive fremgangsmåte for både bearbeiding og innhenting av datamaterialet så nøyaktig som mulig. Via å gi detaljerte beskrivelser vil leseren kunne gjøre opp en mening og vurdere forskningsprosessen min. Tjora (2017) påpeker at vi kan styrke påliteligheten ved å ta i bruk lydopptaker. Det gir forskeren mulighet til å sitere informantene ordrett, og de får en større plass og stemme i forskningsprosjektet. Via å kunne bruke direkte sitat har vi

mulighet til å redegjøre for hva som er primærdata og hva som er forskerens egne tolkninger. Thagaard (2018, s. 188) legger til at ved å kunne skille mellom primærdata og egne tolkninger styrker vi påliteligheten og forskningens gjennomsiktighet. I min oppgave ønsker jeg å gi informantenes meninger plass, og via å bruke direkte sitat fra intervjuene i drøfting av funn kan jeg skille mellom primærdata og egne tanker.

Jeg gjennomførte et pilotintervju for å sikre at intervjuene ble gjort med likt utgangspunkt, likevel var intervjuguiden kun et utgangspunkt og jeg fulgte opp utsagn fra informantene underveis. Ettersom jeg også stilte ulike oppfølgings spørsmål for å få greie på hva informantene mente vil intervjuene ha noe ulikt innhold.

3.4.2 Validitet

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet, mens validitet handler om gyldighet og relevans til det som skal forskes på faktisk blir forsket på. Vi kan si at validitet i stor grad handler om resultatene av forskningen og hvordan vi som forsker tolker datamaterialet (Thagaard, 2018). Validitet eller gyldighet i et forskningsprosjekt kan representeres ved å stille spørsmål om de tolkningene vi anser som gyldig i forhold til det vi forsker på. Det vil si at vi ser på om svarene vi finner faktisk svarer på det vi ønsker å undersøke (Tjora, 2017, s. 232). Ved å blant annet redegjøre for valg av metode og teoretisk tilnærming bidrar vi til å forsterke validiteten i forskningen (Tjora, 2017, s. 232).

Gjennom hele oppgaven har jeg forsøkt å begrunne valgene jeg har tatt. I innledningsvis presenterer jeg mine tanker om problemstillingen og formålet med oppgaven. Litteraturgjennomgangen presenterer teorier som utgjør grunnlaget for min forståelse knyttet til problemstillingen. Gjennom metodekapitlet forsøker jeg å vise til valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Jeg forsøker å knytte teori opp mot empiri i drøftingsdelen av oppgaven.

3.4.3 Overførbarhet

Begrepet overførbarhet blir brukt av Thagaard (2018) for å vurdere om tolkningene vi gjør via undersøkelser kan gjelde i andre sammenhenger. Når vi driver på med kvalitativ forskning er målet å utvikle forståelse av de fenomenene vi studerer. I etterkant av undersøkelsesprosessen tolker vi resultatene, og det er tolkingen av resultater som gir utgangspunkt for overførbarhet (s. 211). Kvale og Brinkmann (2015) bruker ordet generaliserbarhet om begrepet overførbarhet, for å drøfte om funnene gjennom intervju kan overføres til andre situasjoner og kontekster. I denne studien har jeg intervjuet fire ulike PP-rådgivere med ulik bakgrunn, erfaring og kompetanse. Via at informantene har svart på like spørsmål ut ifra intervjuguiden, har jeg fått innblikk i deres subjektive opplevelser knyttet til tematikken. Jeg har fått høre hvordan de opplever å jobbe med veiledning, systemrettet arbeid og inkludering. Derimot kan jeg ikke si at jeg har funnet ut hva som er gjeldene for alle PP-rådgivere i hele Norge. Likevel har jeg fått et lite innblikk i hva som gjelder for informantene mine, og faktorer som mine informanter anser og opplever som viktige og gjeldende i arbeidet sitt.

3.5 Forskningsetikk

I all vitenskapelig forskning er det krav om at forskeren forholder seg til visse etiske prinsipper (Thagaard, 2018, s. 20). I kvalitativ forskning er de etiske retningslinjene preget av bevissthet og forventninger rundt forskerens forhold til deltakeren. Det er mange hensyn og valg som må tas. Som forsker er det viktig å ha et bevisst forhold til avgjørelsene man tar, nettopp fordi alle våre valg kan få konsekvenser for forskningsprosessen. Behandlingen av personopplysninger blir en viktig del av ansvaret

som forsker. Det er viktig å respektere deltakerens integritet, frihet, autonomi og medvirkning (Thagaard, 2018, s. 21).

For min forskning gjennomfører jeg intervju, og det bærer preg av nær kontakt mellom meg som forsker og deltakerne. Gjennom intervju får jeg inn data som kan knyttes opp mot informantene, og dermed er behandling av personopplysning sentral del av forskningsprosessen. For å sikre at prosjektet mitt og at jeg som forsker tok hensyn til personvern, søkte jeg om godkjenning av forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (heretter NSD). Vedlegg i kapittel 8.1 viser til godkjenning av NSD.

I forkant hadde jeg bestemt meg for å behandle alle opplysninger anonymt, for å ivareta personvern på best mulig. Før hvert intervju fikk informantene tilsendt samtykkeskjema dagene før på mail, samt gikk vi gjennom skjemaet sammen før intervjustart. Dette for å sikre at deltakerne viste om rettighetene sine, og for å påpeke at de deltar av fri vilje med mulighet for å trekke seg når som helst. Thagaard (2018) påpeker at informert samtykke er et prinsipp i alle forskningsprosjekt, og det handler om å vise respekt for integritet og deltakerens råderett over eget liv. Videre påpeker hun at informert samtykke også handler om den enkelte individets rett til å ha kontroll over opplysningene som blir delt med andre (Thagaard, 2018, s. 22). For å avklare hvordan jeg skulle gjøre opptak, hvor lenge jeg skulle bevare opptaket og hvordan opptakene av intervjuene skulle behandles jobbet jeg sammen med NSD.

4. Presentasjon av drøfting og funn

I denne delen av studiet ønsker jeg å legge frem mine funn og drøfte dem i lys av relevant teori. Jeg har valgt å slå sammen presentasjon og drøfting for å unngå unødige gjentakelser, og fordi jeg opplever at et slikt oppsett bidrar til å skape et mer helhetlig og oversiktlig blick over funnene. For å sørge for at studiet er transparent har jeg valgt å bruke direkte sitat fra informantene. Dette for å både få frem informantenes stemme, men også for å kunne drøfte empirien i lys av teorien presentert i kapittel 2. Informantene holdes anonyme og vil i studiet benevnes som informant 1, 2, 3 og 4.

Med utgangspunkt i problemstillingen, teori og empiri kom jeg frem til tre hovedkategorier som lyder som følgende: **veiledning, PP-rådgiveres tolkning av systemrettet arbeid og inkludering**. Underveis i arbeidet utviklet jeg også underkategorier som hører til under hver sin hovedkategori, da hovedkategoriene i seg selv er omfattende å drøfte alene. Underkategoriene og problemstillingen bidrar til å avgrense og konkretisere kapittelet. Disse underkategoriene er:

Veiledning:

- **Informantenes tolkning av begrepet veiledning**
- **Samarbeid**

Systemrettet arbeid:

- **PP-rådgiveres tolkning av begrepet systemrettet arbeid**
- **Systemrettet arbeid i endringsprosesser**
- **Systemrettet arbeid som en del av forebyggende arbeid**

Inkludering:

- **PP-rådgiveres oppfatning og tolkning av begrepet inkludering**
- **Inkludering som en del av systemrettet arbeid**

Videre i kapittelet vil jeg starte med å presentere funn og drøfting av begrepet veiledning, systemrettet arbeid og til slutt inkludering. Underkategoriene nevnt tidligere vil bli presentert i samme rekkefølge som ovenfor. I kapittel 3 ble det presentert hvordan jeg kom frem til underkategoriene.

4.1 Veiledning

PPT er den lovpålagte hjelpetjenesten som skal bistå barnehagen med veiledning og rådgiving med barnets beste i fokus. Det er når barnehagen tror at et eller flere barns behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet at PPT blir kontaktet for å bistå med veiledning. Bistanden fra PPT skal være en støtte for barnehagen i deres arbeid med å realisere føringer fra Rammeplan for barnehager og Barnehageloven. Ulike fagpersoner har ulik tilnærming til begrepet veiledning, informantene har alle lagt vekt på relasjoner og å ikke fremstå som noen som løser et problem. Funnene viser at veiledning er en stor del av PP-rådgiveres arbeidsoppgaver. Gjennom veiledning har informantene mulighet til å jobbe systemrettet for å øke kompetansen og dermed også kvaliteten i allmennpedagogikken. Ut ifra den teoretiske bakgrunnen presentert i litteraturgjennomgangen i kapittel 2, ser jeg på veiledning som et redskap eller tilnærming til systemrettet arbeid.

4.1.1 Informantens tolkning av begrepet veiledning

Informantene skiller mellom veiledning og rådgivning, hvor de betegner rådgivning som en situasjon hvor man gir råd. Det kommer frem at alle fire informantene ser på veiledning som en prosess og refleksjonssituasjon, hvor alle kan dele sine meninger og behov. Dette står i samsvar med definisjonen Vogt (2018) bringer frem. Han definerer veiledning som en del av kompetanseheving, vi kan se på felles refleksjon og det å sette ord på sine handlinger og mål som en del av kompetansehevingen i barnehagen. Ullberg og Jensen (2020) legger vekt på at veiledning skal dreie seg om veisøker, og at målet skal være å bevisstgjøre og utvikle sin egen praksis. Informantene forklarer sine tanker og erfaringer knyttet til deres forståelse av veiledning:

«Det handler mye om refleksjon, jeg skal veilede til å se løsninger i de rammene veisøker er i. Min oppgave er å være lydhør og vise til det veisøker selv reflekterer rundt...» (I-2)

«Veiledning er jo at jeg ikke sitter på svar, men heller at vi får til en refleksjon. Vi drøfter og samsnakker.» (I-3)

«Veiledning handler om å tenke sammen, reflektere og se mulighetene. Det er viktig å anerkjenne og vise forståelse for det veisøker står i, vi ser på mulighetene sammen, vi stiller spørsmål og jeg synes det er viktig å poengtere at jeg ikke sitter med en fasit eller løsning» (I-4)

«Vi skal drøfte sammen, stille spørsmål og reflektere rundt egen praksis» (I-1)

Det kan tolkes som at alle informantene legger vekt på relasjoner og relasjonsbygging til veisøker, for å skape trygge rammer som er preget av gjensidig tillit til hverandre.

«Jeg tenker mye på relasjonsbygging og hvordan samtalene løftes opp, det er viktig å ha bevissthet til hverandres posisjon og forventninger» (I-3)

«For meg er det viktig å ha fokus på relasjoner, og at veisøker sitter med svarene inni seg og er kompetente.» (I-1)

PP-rådgiverne er svært opptatt av refleksjonsprosessen i veiledningen, og hvordan vi via en god relasjon kan bygge på gode refleksjoner. Det er en forutsetning for informantene at en god relasjon, avklarte forventninger, roller og en forståelse av hva veisøker står i av utfordringer skaper er det som skaper gode veiledningssituasjoner. Dette kan vi også gjenkjenne i teorien da informantenes tolkning av relasjonenes betydning i veiledningssituasjon samsvarer med Hjelmbrække (2019), som legger vekt på at relasjonskompetanse øker kvaliteten i enhver veiledningssituasjon. Informant 1 forteller «det er viktig å være mennesker som møter mennesker». Utsagnet beskriver godt alle fire informantenes tanker om relasjoner i veiledning og hvilke begrensinger og muligheter som blir skapt. Også Tveitnes og Simonsen (2019) påpeker viktigheten av en god relasjon, og at veisøker vet at veilederen ønsker vedkommende vel. Ved å bruke tid på å skape trygg relasjon får veilederen muligheten til å utfordre veisøkeren til å reflektere og forbedre sin egen praksis.

Et av spørsmålene som ble stilt til informantene var om de hadde en spesifikk veiledningsmodell som de fulgte eller hadde i baktankene. Datamaterialet viser at ingen av informantene fulgte en modell, men alle trakk frem og vektla personlig egenskap og bevissthet rundt relasjoner og posisjoner. Her hadde det også vært spennende å

undersøke om informantene har tatt videreutdanningen innen veiledningsfeltet, eller om deres kunnskap er basert på erfaringer og tidligere utdanning.

I intervjuene spurte jeg informantene om deres erfaringer rundt å være veileder og hvilke egenskaper som blir viktige, men også hva de opplevde var viktig for å oppnå resultater via veiledning. Det var en felles forståelse blant informantene når det gjaldt viktigheten av avklaring av roller og forventninger. Informant 3 og 4 sier;

«Avklaring av forventninger syns jeg utgjør mye, hvis ikke alle i personalgruppen ser samme behovet som ledelsen så kan det fort blir missøye og vanskeligere å få alle med på laget» (I-4)

«Hvis vi ikke treffer helt, så handler det mye om at vi ikke har vært tydelig nok i avklareringen eller at vi har ulike forventninger til resultatet av veiledningen» (I-3)

Vi kan se utsagnene i sammenheng med innovasjons- og organisasjonsteori. Da utsagnene kan tolkes til å handle om å skape en grunnmur for å kunne lykkes i veiledningssituasjonen. Ut ifra intervjusituasjonen tolket jeg det som at informantene la vekt på å gjøre seg mindre «skumle» via å ha avklart roller og forventninger til hverandre. Initieringsfasen som forklart i kapittel 2.8, dreier seg om å kartlegge og avklare hvor vi befinner oss i prosessen og hva ønsket resultat vil være. Ved å jobbe med å avklare forventninger og skape felles forståelse for målet vil vi kunne forebygge motstand og misnøye i initieringsfasen og i implementeringsfasen (Samuelsen, 2008). Her vil også relasjonen til veisøker spille en rolle, ved å kunne tolke veisøkerens reaksjon og for å kunne danne et godt samarbeid.

4.1.3 Samarbeid

Gjennom intervjuene viser datamaterialet at informantene legger stor vekt på et godt samarbeid når det gjelder veiledningssituasjoner. Relasjon til styrer og personalgruppen, samt foreldre har også stor betydning i en veiledningssituasjon.

«Jeg ønsker at barnehagen skal stå med kompetansen og derfor er et tett samarbeid veldig viktig. Jeg vil at barnehagen skal være» (I-2)

«Samarbeid er å ha felles forståelse og felles mål. Det er helt avgjørende med godt samarbeid» (I-1)

«Det handler om likeverd, at vi er like viktige selv om vi har ulike roller og oppgaver. Mye av veiledningen som går på enkelt barn, går egentlig på hele gruppen og dermed er drøftingen vi gjør sammen veldig viktig» (I-3)

«Å samarbeide er å være del av et lag, vi er på felles oppdrag med felles mål. Vi møter veldig mange ulike personer, og det er viktig å lytte ut hva de har å si og vise ydmykhet. Vi skaper tillit til hverandre, og da får vi en god veiledningssituasjon» (I-4)

Datamaterialet viser til at samarbeid på systemnivå handler mye om kompetanse og organisasjonsutvikling. Gjennom profesjonelle læringsfelleskap kan PPT bidra til å bygge kompetansen som utvikler kvaliteten i det allmennpedagogiske tilbudet. Informant 2 beskriver samarbeid som et verktøy for å øke både kompetanse og bevissthet rundt barnehagens egen praksis. Det kan tolkes som at informantene er opptatt av å jobbe med barnehagens grunnsyn og verdier for å kvalitetssikre et inkluderende barnehagemiljø. Informant 2 påpeker at det er barnehagen som skal føle seg som kompetente, og vi kan tenke oss at den samlede kompetansen mellom barnehage

personell og PP-rådgiver både styrker og sikrer kvaliteten i samarbeidet. Ut i fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv på samarbeid kan vi si at ny kunnskap og innsikt blir til gjennom sosiale samhandlinger. Et slikt syn på samarbeid legger vekt på at velfungerende samarbeidsprosesser blir til når deltakernes bidrag er likeverdige (Moen & Tveit, 2012). Dette gjenspeiler utsagnet til informant 3 som peker på at ulike roller betyr ikke at noen sin mening er mindre eller mer verdt å høre på. Utsagnene til informantene kan også sees i sammenheng med teorien om profesjonelle læringsfelleskap. Profesjonelle læringsfelleskap legger, i samsvar med informantene, vekt på delingskultur, inkludering og samarbeidskultur (Nordahl, 2018; Roland & Ertesvåg, 2018).

Samarbeid blir trukket frem som et viktig verktøy i politiske føringer som Rammeplan for barnehager, barnehageloven og ulike Meld. St. Det er både PPT og styrer som har ansvaret for at et godt samarbeid blir etablert. Ut ifra funn så påpeker mange av informantene at kvaliteten i barnehagene varierer, og at det er ulikt hvor mye kontakt barnehagene tar med PP-rådgiverne. Jeg stiller meg undrende til hvor mye ansvar PPT skal følge opp samarbeid, og hvor mye styreren og barnehagen skal ta kontakt for å opprettholde et godt samarbeid.

4. 2 Systemrettet arbeid

Gjennom litteraturgjennomgangen i kapittel 2 får vi innsyn i at systemrettet arbeid er et omfattende begrep som kan jobbes med ulikt, ut ifra egen forståelse av begrepets innhold. Dermed var det viktig for meg å undersøke hvordan informantene forstår og jobber med begrepet systemrettet arbeid. I dette kapitlet vil jeg drøfte informantenes forståelse av systemrettet arbeid, samt hvordan de jobber med endringsprosesser og forebygging som en del av systemrettet arbeid.

4.2.1 PP-rådgiveres oppfatning av begrepet systemrettet arbeid

I litteraturgjennomgangen ble det presentert ulike teoretiske tilnærminger systemrettet arbeid og hva det innebærer. Empirien viser at alle informantene mine la vekt på at begrepet systemrettet arbeid var omfattende, og at det innebærer å jobbe med hele og deler av systemet rundt organisasjonen. Et slikt syn på systemarbeid bekrefter også Hesselberg & Von Tetzchner (2016), som påpeker at tiltakene vi jobber med skal øke kvaliteten og funksjonen i en eller flere deler ved et system. Informantene forklarer sin forståelse av begrepet systemrettet arbeid på følgende måte:

«Handler om å ha fokus på systemet rundt, vi må se barnet som en del av et støtte system- en helhet. System kan være alt fra det fysiske rundt til personalet, foreldre og organisering av avdeling eller dagsrytme» (I-4)

«Det kan være så mye, vi kan jo si at hele Trondheim kommune er et system. System er et stort ord og omfavner mye. For meg handler systemrettet arbeid i barnehagen om at flest mulig barn får et godt tilbud og det skal vises i hele organisasjonen» (I-3)

«Det handler om livet i barnehagen; organisering, gruppeinndeling, ansatte, plantid/møtetid, alt som påvirker barn utenifra» (I-2)

«Vi jobber med systemet rundt barnet, ikke selvet barnet. Det handler om organisasjonen, styrer, dagsrytme, overganger, faglige tanker i det ordinære tilbudet, det er også stor forskjell på kvalitet og fremgangsmåte for systemrettet arbeid fra barnehage til barnehage og avdeling til avdeling» (I-1)

Datamaterialet viser informantenes forståelse for hva systemrettet arbeid innebærer. Alle informantene legger frem påvirkningen av miljøet og at systemene henger sammen. Dette kan sees i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) teori om systemets betydning og rolle for barnet. Det kan tolkes som at informantene legger stor vekt på organiseringen av hverdagen i sin forståelse av begrepet, og både det praktiske og fysiske miljøet blir trukket frem som et viktig element i systemrettet arbeid. Eksosystemet beskriver forhold som påvirker barnet indirekte, og informant 3 trekker frem kommunen som en del av systemarbeid. Eksosystemet dreier seg om blant annet lokale politiske organer som da vil være kommunen. Dette kan konkret bety at eksempelvis voksenressurser eller økonomiske prioriteringer og begrensninger som gjøres i kommune får innvirkning på tilbudet som gis til enkeltbarn og til hele barnegruppen i barnehagen. Ut ifra datamaterialet tolker jeg det som at alle informantene har forståelse for at systemet er en helhet og at de ulike del-systemene påvirker hverandre gjensidig.

Bronfenbrenners (1979) teori handler om hvordan ulike systemer, som et barn er en del av, blir påvirket av hverandre. Informant 1 påpeker dog at systemrettet arbeid handler om å jobbe med systemet og ikke selvet barnet. Det kan tolkes som at informanten legger vekt på å jobbe med miljøet rundt barnet, og skiller mellom det å jobbe med system og individ. Ut ifra utviklingsøkologiske teorien kan vi si at for eksempel en sakkyndig vurdering fra PPT vil påvirke barnet, og hvilket tilbud barnet får i barnehagen. Dermed kan vi ut ifra et slik teoretisk perspektiv si at systemarbeid omfatter alt som påvirker barns tilbud i barnehagen, både det ordinære tilbudet, men også det spesialpedagogiske tilbudet. Bjerklund, Groven & Åmot (2019) drøfter mulighetene for at individperspektivet løfter blikkene våre og gir et mer helhetlig bilde over utfordringene vi møter på systemnivå (s. 113). Det vil si at gjennom å se på individet, kan det gi oss mulighet til å se individet i systemet rundt. Vi får mulighet til å tenke over hva systemet har å tilby individet, og kring hvordan vi kan tilrettelegge og organisere systemet rundt barnet for å møte deres behov.

Informant 3 nevner lovverk som gir føringer, men legger til underveis i samtalen at definisjonen på begrepene som blir brukt er vage.

«Føringer i lovverk gir oss ingen definisjon, og det føles som at det blir store ord som er oppe for tolkning» (I-3)

§5-7 i Opplæringslova ble flyttet til barnehageloven i 2005, det førte meg seg endringen for PPT og deres arbeidsoppgaver i barnehagen. Selv om lovparagrafen ble flyttet til barnehageloven, og førte med seg endringen og utformingen av PPTs mandat ble det likevel ikke definert hvordan det skal gjøres i praksis. Forslagene til endring i den nye opplæringslova som er til høring, dreier seg om mer tydelige føringer når det gjelder hvor fokuset skal være når det gjelder samarbeid mellom PPT og skole. Opplæringslova 2023 kan også komme til å bidra til endring i barnehageloven, og PPTs arbeidsoppgaver skal tydeliggjøres. En slik tilnærming til loven kan bidra til en felles forståelse og felles arbeidsmetoder av begrepet systemrettet arbeid i barnehagen, både sett fra PPT perspektiv, men også sett i henhold til forventningene til barnehagen som organisasjon. Tidligere har ekspertgruppen kritisert det spesialpedagogiske arbeidet, kritikken har tatt for seg at det er et store ulikheter i hvordan fagpersoner jobber med fagfeltet (Nordahl m.fl. 2018). Det er forståelig at det foreligger et behov for en lovendring eller føringer som tydeliggjør ansvarsområder for å kunne skape en felles forståelse for praksisen. Informant 1 legger til at informanten har hele tiden har jobbet systemrettet, men at det

er først etter forslaget om endring fra Meld. St 18 (2010-2011) de hatt et mer bevisst forhold til systemrettet arbeid. Informanten forteller ffølgende:

«Har jo jobbet systemrettet hele tiden, men har hatt mest fokus på individsaker, helt frem til stortingsmelding 18 og endring i barnehageloven kom. Nå jobber jeg mye mer bevisst og det har vært mye snakk og fokus på systemrettet arbeid i barnehagen» (I-1)

Ut ifra informant 1 sine opplevelser ser vi at lovverk kan ha stor betydning for hva som blir lagt vekt på i arbeidet, og hva som kan bli ansett som viktig. Det kommer frem at informantene ser på systemrettet arbeid som en viktig del av det å jobbe i en barnehage. Likevel kommer det frem via intervjuene at informantene synes det er vanskelig å sette entydig definisjon på hva systemrettet arbeid er. Dette bekreftes også i litteraturen, da vi kan gripe systemarbeid fra forskjellige perspektiver ut ifra hvilke behov det er for endring, og hvor i systemet endringen må skje (Hesselberg & Von Tetzcher, 2016).

4.2.2. Systemrettet arbeid i endringsprosesser

Informantene la vekt på at kvaliteten i det ordinære tilbudet i barnehagen varierer fra barnehage til barnehage, men også mellom avdelingene innad i en barnehage. Det kan blant annet skyldes at ikke hele organisasjonen jobber målrettet mot en felles holdning og pedagogikk. Blant annet har ledelsen i barnehagen en viktig rolle for å sørge for lik kvalitet på arbeidet som gjøres.

«Kvaliteten på det ordinære tilbudet varierer veldig fra barnehage til barnehage, og noen ganger fra avdeling til avdeling» (I-1)

«Holdningene til ansatte ved en avdeling er avgjørende for at systemet skal fungere, holdningene er ulike fra avdeling til avdeling. Hvis det er betydelig forskjell mellom avdelingene, må vi jobbe med en felles visjon og felles mål for hele barnehagen» (I-3)

Det finnes flere måter å gå frem når det gjelder å jobbe mot en felles pedagogikk og holdninger i barnehagen. Eksempelvis kan PP-rådgiver jobbe med systemet rundt for å skape eller bidra til endring i organisasjonen. Både Samuelsen (2008) og Ertesvåg (2012) trekker frem faser i endringsprosesser. Initieringsfasen handler om å forberede og kartlegge arbeidet videre. Informant 4 påpeker viktigheten med å kartlegge og analysere sammen, slik at felles forståelse for nå værende situasjon og ønsket situasjon blir dannet.

«Vi starter alltid veiledningen med å kartlegge hva som er utfordringen sammen, deretter drøfter vi mulighetene sammen. Det er viktig at vi har felles forståelse for hva vi vil oppnå» (I-4)

Den teoretiske bakgrunnen presentert om endringsarbeid på organisasjonsnivå viser til at initieringsfasen er avgjørende for at påfølgende fase - implementerings- og institusjonaliseringsfasen, skal lykkes. Informantens sitat henger sammen med tolkning og praktisering av inkludering i barnehagen. PP-rådgiverne legger stor vekt på at holdningene til de ansatte spiller en stor rolle for hvordan kvaliteten av arbeidet blir. Det blir tydelig at holdningene og felles visjon må arbeides med på forhånd for å lykkes med endringsprosessen. Informantene snakker mest om hvordan det er viktig å finne ut hvor utfordringene ligger, for å så kunne forbedre praksisen.

«Noen barnehager har gode systemer og noen ikke. Nivået kan bli lavt i noen barnehager.. Noen ganger må vi tenke oss om og tenke på hvor vi treffer, altså hvor skal vi «angripe» den systemrettede grunnmuren til barnehagen. Hvor skal vi gå inn for å nå inn og finne løsninger sammen» (I-3)

Det kommer frem via informant 3 at vi kan se og jobbe med systemarbeid fra ulike ståsted, alt ut ifra hvor løsningene ligger. Samuelsen (2017) viser til modell for systemrettet arbeid på organisasjonsnivå (Se figur 1). Modellen viser ulike deler av systemarbeid, noe som samsvarer med det informant 3 hevder under intervjuet. Vi er nødt til å se hvor i systemet eller hvilken del av systemet vi må jobbe med for å nå målene som blir satt. Modellen kan også sees i sammenheng med Bronfenbrenner (1979), selv om en jobber ytterst i systemet vil det påvirke de ulike lagene i et system samt individet i systemet. Når vi jobber systematisk på organisasjonsnivå er det avgjørende at vi ser på barna som en del av systemet i organisasjonen. Det er viktig å være bevisst på at endringer i systemet vil påvirke individet, enten direkte eller indirekte. Som for eksempel vil en sakkyndigvurdering fra PPT påvirket barnets muligheter og tilbud i barnehagen. I tillegg vil ulike offentlige føringer gi både muligheter og begrensinger for det allmennpedagogiske tilbudet, som igjen påvirker individet indirekte.

Det kan være interessant å stille spørsmålet - hvis noen internt ved avdelingen, eller andre avdelinger i barnehagen endrer strategi eller holdninger, hvordan vil det påvirke organisasjonen? Informant 2 trekker frem at i noen barnehager vil det bli endring på systemnivå hvis en ansatt slutter. Argyris og Schön (1978) sin teori om ulike typer læring vil bli relevant her. Ut ifra deres teoretiske perspektiv vil enkelkretslæring handle om at læringen som skjer er individuell og ikke på gruppenivå. Dermed vil det være tydelig endringer på systemnivå hvis en ansatt bytter avdeling eller slutter i jobben. Nettopp fordi personen tar med seg kunnskap og holdninger – elementer som ikke ligger i organisasjonen i seg selv som en helhet. Informant 2 sier:

«Hvis noen slutter kan noen tiltak forsvinne, noen ganger må vi begynne på nytt igjen. Jeg jobber med at barnehagen som en helhet skal sitte på kunnskapen, og at personalet skal stole nok på hverandre slik at de kan dele kunnskap med hverandre.» (I-2)

Samtlige informanter peker gjennom hele intervjuet på at kompetansen hos barnehagepersonell har mye å si for hvordan kvaliteten i selve barnehagen er. Flere av informantene nevner styrerens rolle når det gjelder kompetanseløft og endringsprosesser. Det er viktig å ha et godt samarbeid med styreren, og det er viktig at styreren har et godt samarbeid med resten av personalet. I tillegg nevner informant 3 og 4 viktigheten av et godt fungerende samarbeid både internt mellom personalet, men også med andre relevante fagpersonell, eksempelvis PPT, logoped, BUP og lignende. Et slikt samarbeid bidrar til å styrke pedagogikken og for å reflektere over sin egen praksis. Samarbeid blir drøftet videre i kap. 4.3.2.

4.2.3 Systemrettet arbeid som en del av forebyggende arbeid

Begrepet systemrettet arbeid har av offentlige myndigheter blitt forstått som forebyggende arbeid og kompetanse- og utviklingsarbeid. I Meld. St. 6 (2019-2020) blir ordet systemrettet arbeid knapt nevnt, og er i stor grad erstattet med begrepet forebyggende arbeid og kompetanse- og utviklingsarbeid.

Alle fire informantene er svært enig når det kommer til sammenheng mellom forebyggende arbeid og systemrettet arbeid.

«Forebygging handler jo om all den jobben vi gjør i forkant, jeg vil si det handler mye om det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Hvis vi setter i gang forebyggende tiltak, og de ikke fungerer må vi se på helheten i systemet» (I-2)

«Systemarbeid handler om forebygging og tidlig innsats, vi ønsker jo å styrke tilbudet for alle barn. Flest mulig skal ivaretas innenfor ordinære rammer» (I-4)

«I det siste har jeg jobbet mye med språk, jeg var nylig i en barnehage hvor vi snakket om å jobbe mer med språk i forbindelse med en sakkyndigvurdering. Når jeg kom tilbake etter noen måneder hadde de enda ikke startet med å jobbe målrettet med begreper- dette fordi barnet ikke hadde fått sakkyndigvurdering enda. Da måtte vi jobbe med å snakke om allmennpedagogikken og holdninger på avdelingen» (I-1)

«Forebyggende arbeid, vel så systemrettet arbeid, handler om å øke kompetansen. Ulike Meld. St. kommer med forslag til hva barnehagene skal jobbe med, men jeg opplever ofte at det er for uklart. Det er mange store ord uten at det ligger noe særlig føringer. Vi må jobbe med å styrke pedagogikken, og hvis vi får det til gjennom systemrettet arbeid er det utrolig bra» (I-3)

Utfordringene vi møter på ligger sjeldent i barnet, men heller i forventningene fra omgivelsene rundt barnet, som ikke blir innfridd. Det er ofte vi voksne som setter forventninger som ikke er i samsvar med barnets forutsetninger og rolle. Datamaterialet viser til at forebygging, tidlig innsats og systemarbeid henger tett sammen, og for informantene handler det om å legge til rette for flest mulig barn, og samtidig ha fokus på tidlig innsats. Informant 3 legger vekt på at forebyggende arbeid styrker pedagogikken og kan oppnås via systemrettet arbeid. Ut ifra informantenes forståelse av begrepet systemrettet arbeid omhandler det både personalet og de fysiske og praktiske mulighetene. Empirien viser til at forebyggende arbeid bidrar til bedre kvalitet på allmennpedagogikken. Dette står i tråd med Sjøvik (2014) som trekker frem hvordan forebygging er en del av barnehagens grunnstein. Meld. St 18 legger vekt på at ansattes kompetanse og utvikling er nødvendig for å kunne si at barnehagen fungerer som en forebyggende arena (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). For å øke kompetanse og støtte den faglige utviklingen kan PPT være en ressurs, både når det kommer til veiledning og for eksempel holde fagdager/kurs innen tema som er aktuelt i barnehagen. Informant 2 trekker frem at barnehagene som PP- rådgiveren er kontaktperson for etterspør ofte foredrag eller fagdager for å styrke allmennpedagogikken og jobbe med felles grunnsyn.

«Jeg hadde en avdeling som etterspurte om jeg kunne komme og holde foredrag, eller å ha en fagdager da. Avdelingen ønsket å jobbe tettere med språkutvikling, det kan også sees på som et forebyggende tiltak» (I-2)

Det informant 2 påpeker kan tolkes til å handle om å styrke allmennpedagogikken gjennom forebyggende tiltak. Befring (2019) hevder at barnehagen er den viktigste arenaen for å kunne oppdage mulige risiko i barns liv, og iverksette forebyggende tiltak tidlig. Via at PP-rådgivere kan samle personalet i barnehagen kan de jobbe systemrettet med å øke kunnskap, og sette i gang refleksjon rundt personalets egen praksis. Vi kan si at å holde foredrag og fagdager vil kunne påvirke systemet rundt barnehagen, og individet indirekte. Det vil da være å jobbe ytterst i systemet, både ut ifra figur 1 som Samuelsen (2017) legger frem, men også ut ifra Bronfenbrenner (1979) sin teori om mesosystemer.

Både Befring (2020) og Moen (2021) legger vekt på ulike nivå av forebygging, og hvordan forebygging kan jobbes med i barnehage eller skole. Som PP-rådgiver kan en gå inn å veilede på alle nivå av forebygging. Ved å holde fagdag med spesifikke mål om økt kompetanse om et tema kan det sees på som selektiv forebygging. Da vi jobber med å sette i gang tiltak og forebygge en mulig risikogruppe- som for eksempel informant 2 nevnte om språkutvikling. Ulike lovverk og stortingsmeldinger legger føringer for hva barnehagens innhold og rammer skal være, blant annet legger Meld. St. 6 (2019-2020) vekt på forebyggende arbeid og tidlig innsats, i Meld. St 6 (2019-2020) er begrepet systemrettet arbeid nærmest erstattet med forebyggende arbeid. Informant 3 påpeker også lovverk og føringer de gir i forhold til tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. Dog synes informanten at føringene kan være noe uklare i praksis. Her ser jeg i etterkant at det hadde vært spennende å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til hva informanten (3) legger i påstanden om uklare føringer, og hvordan det påvirker informantens (3) arbeidsoppgaver. Forebygging på universelt nivå dreier seg om blant annet lovverk, og hvordan vi anvender føringer fra lovverk og i praksis (Befring 2019). PPT har sammen med styreren mulighet til å følge opp føringene og jobbe med å anvende lovverket for å sikre barnehagens kvalitet.

I ettertid ser jeg at det hadde vært spennende å ha etterspurt flere eksempel fra praksis feltet på hvordan informantene mener de selv jobber med å fremme forebygging gjennom systemarbeid. Samt hvordan deres veiledning påvirker mulighetene for forebyggende arbeid i barnehagen. Via flere eksempler fra informantene hadde jeg fått muligheten til å forstå deres perspektiv og tanker bedre. Det hadde også bydd på muligheten til å stille flere oppfølgingsspørsmål knyttet til informantenes erfaringer.

4.3 Inkludering

Informantene legger vekt på at systemrettet arbeid bidrar til en inkluderende allmennpedagogikk. Fordi vi jobber med hele organisasjonen, og vi ser på holdninger knyttet til personalets tanker om inkludering og hva det innebærer.

4.3.1 PP-rådgiveres oppfatning av begrepet inkludering

Her forteller informantene om sine erfaringer og tanker rundt begrepet inkludering:

«Min første tanke om inkludering er at ingen barn skal sitte alene på et rom og utvikle seg sammen med en voksen. Felleskapet er viktig. Jeg er veldig opptatt av at inkludering handler om det barnet selv føler. Det er så utrolig viktig å ha et bevisst forhold til barnets stemme» (I-1)

«For meg handler det om felleskap og tilhørighet, det å være en del av et sosialsystem- en gruppe» (I-4)

«Det handler mye om hvordan en selv føler seg. Hvilke behov har barnet? Hvordan føler barnet seg? Inkludering handler mye om å bli sett og at en føler seg som en del av noe- ikke nødvendigvis at alle må være sammen hele tiden, men at barnets behov blir møtt» (I-2)

«Mangfoldet i barnehagen er så viktig, men jeg føler inkludering handler også om den voksnes forventinger til normalitetsspenne og «normal utvikling». Det er jo de voksne som skiller mellom ulike behov, vi må tenke mer på at inkludering handler om likeverdighet og ikke det å bli sammenlignet med andre. Vi er nødt til å se enkeltbarnets behov ut ifra konteksten» (I-3)

For informantene dreier inkludering seg om både den objektive og subjektive siden, de legger vekt på tilhørighet og felleskap, samt barnas egen opplevelse av inkludering. Underveis i intervjuene kom det tydelig frem at informantene hadde like tanker om inkludering som begrep, de skilte mellom både fysisk inkludering, hvordan det er tilrettelagt for inkludering og barns egen oppfatning av å føle seg inkludert. Dette er i samsvar med det Nilsen (2017) definerer som inkludering. Hvor på den ene siden vil inkludering handle om hvordan barnehageansatte tilrettelegger for inkludering, mens på den andre siden vil begrepet innebære barns egen oppfattelse av inkludering. Rammeplanen for barnehagen (2017) legger vekt på at inkludering i barnehagen dreier seg om blant annet tilrettelegging for sosial deltakelse, hvor barna skal ha mulighet til å delta ut ifra sine egne forutsetninger og behov. Informant 3 snakker om at det ofte kan være voksne som bestemmer hva som er inkludering eller ikke. Videre legger informant 3 vekt på likeverd og at barn ofte blir sammenlignet med jevnaldere som kan føre til at vi voksne setter krav for hva som er «normalitetsspennet». Det kan tolkes som at utsagnet fra informant 3 står i tråd med Rammeplan for barnehage (2017), da det legges vekt på å tilrettelegge og vurdere tilbudet i samsvar med barnets behov og utvikling. Både den sosiale, samt den faglige og kulturelle dimensjonen til Nilsen (2017) setter søkelyset mot å danne relasjoner og lære gjennom felleskap. Det skal være utvikling og læring som gir mening for det enkelte barnet, og muligheten for følelsen av reell inkludering skal finne sted. Informant 1 forteller underveis i intervjuet at det er viktig å ta tak i de hverdagslige mulighetene for å skape tilhørighet. Videre blir det fortalt at lek er en viktig sosial arena, og at alle barn skal ha muligheten til å føle at de deltar.

Samtlige informanter er spesielt opptatt av barns medvirkning og deres stemme til å påvirke sin egen situasjon i barnehagen. Informant 1 legger stor vekt på at barns medvirkning og deres stemme blir sentralt i arbeidet med inkluderingsperspektivet. Meld. St 41 som dreier seg om kvalitet i barnehagen, fremhever viktigheten av barns egen opplevelse av tilbudet de får i barnehagen. I tillegg handler stortingsmeldingen om at alle barn skal få ha en reell mulighet til å delta aktivt i et inkluderende felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2008).

4.3.2 Inkludering som en del av systemrettet arbeid

Funnene viser at informantene legger vekt på inkludering i felleskapet, og at å føle seg som en del av betydningsfulle læringsfelleskap blir sentralt når man jobber med inkludering i barnehagen. Det kan tolkes som at det er viktig for informantene at enkeltbarn deltar i felleskapet på egne premisser, og at læringspotensialet blir større i et felleskap som møter barnets behov og forutsetninger. Informant 3 trekker frem inkludering som en del av forebyggende arbeid og tidlig innsats for å ivareta flest mulig barn.

«Jo bedre systemet til barnehagen er dess bedre inkludering er det. Jo bedre voksne er på å være i forkant jo flere barn klarer vi å ivareta» (I-3)

Informantene legger vekt på at inkludering bør være noe som er stiftet i allmennpedagogikken, og det ikke skal være nødvendig å se på det som noe utfordrende i barnehagehverdagen. Informantene er alle enig om at systemarbeid bidrar til å øke kunnskap og holdninger knyttet til inkludering i hverdagen. Informant 4 legger vekt på at barn er en del av et sosialt system, som påvirker deres hverdag og opplevelse av hverdag. Det blir lagt vekt på at inkludering handler om å være delaktig i et system, og ha en mening om sin egen inkludering. Det er tydelig at informant 4 ser på inkludering som en del av det sosiale system, informant (4) legger til at det er barnehagen som en

helhet som må jobbe med å skape muligheter for deltakelse. Dette gjenspeiler det Hausstatter og Reindal (2016) definerer som inkludering, da det blir påpekt at inkludering skjer på systemnivå hvor organisasjonen tilpasser seg barna. Forskning fra Danmark viser til et mer helhetligblikk for å ivareta inkludering. Rapporten legger blant annet vekt på at spesialpedagogisk kompetanse kan bidra til å tilføye nye perspektiver i allmennpedagogikken. Danning av relasjoner og en systemisk tilnærming av det allmennpedagogiske tilbudet blir trukket frem som en del av inkludering i skole og barnehage (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). PP-rådgivere kan gå inn som veiledere, for å øke kunnskapen om å ivareta inkludering både på sosial, personlig og faglig plan. Økt kunnskap og felles holdninger til begrepet kan heve kvaliteten i barnehagen som organisasjon. Gjennom datamaterialet kommer det frem at barnehagens kunnskap, holdninger og praktisering av inkludering bidrar til muligheter for forebyggende arbeid og tidlig innsats.

«Det er viktig at voksne rundt barnet har en positiv holdning og påvirker barnas holdninger» (I-1)

Informant 1 legger vekt på at holdninger smitter mellom barn og voksne, ut ifra kontekst så kan det tolkes som at informant 1 snakker om relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse handler blant annet om å kommunisere med barn best mulig for å ivareta deres behov. I tillegg handler det om å forstå seg selv, og kunne sette seg inni andres opplevelser og perspektiver (Røkenes & Hanssen, 2012). Informant 1 forteller videre at systemrettet arbeid bidrar til å øke kompetansen og bli selvbevisst over sine holdninger. Det kan da tolkes som at systemrettet arbeid med fokus på refleksjon over eget grunnsyn vil kunne fremme gode holdninger og relasjonsarbeid for trygt og godt læringsmiljø i barnehagen.

5. Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis ble det skrevet at målet med studien er å få innblikk og innsikt i hvordan PPT jobber med veiledning for å jobbe mot en inkluderende allmennpedagogikk. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å avrunde og besvare problemstillingen ut ifra kapittel 2. og 4. Problemstillingen for oppgaven lyder som følger;

«Hvordan kan veiledning fra PP-rådgivere bidra til større vektlegging på systemrettet arbeid for å øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?»

For å forsøke å svare på problemstillingen best mulig har jeg gjennomført semistrukturert intervju med fire ulike PP-rådgivere, som alle har ulik bakgrunn og erfaring med tematikken. Informantene ga meg et innblikk i deres tanker og erfaringer, og delte sin kunnskap om å jobbe systemrettet for en inkluderende allmennpedagogikk.

Ut ifra analysering av funn så kan en se en forståelse av at systemrettet arbeid bidrar til å endre holdninger og bevisstgjør barnehagens egen praksis og realisering av inkludering i allmennpedagogikken. Systemrettet arbeid er et omfattende begrep med mange ulike innfallsvinkel og teoretiske perspektiver. For å jobbe systemrettet må vi jobbe med lagene rundt barnet, og det finnes mange ulike tilnærminger for å få til akkurat det. I denne oppgaven har det blitt lagt vekt på veiledning som et redskap for å oppnå kompetanseløft, som igjen bidrar til at inkludering i allmennpedagogikken styrkes. Informantene har gjennom prosessen lagt hovedvekt på at refleksjon for felles forståelse bidrar til å skape en god grunnmur for arbeidet med allmennpedagogikken. Gjennom veiledning kan PP-rådgivere påvirke barnehageansatte til å endre forståelse og å bli bevist sin egen praksis og holdninger. Som igjen vil skape en reaksjon i systemet rundt barnet.

Jeg ønsker avslutningsvis å presentere et sammendrag av funnene jeg sitter igjen med.

Veiledning fra PP-rådgivere

Det funnene mine viste når det gjelder begrepet veiledning er viktigheten av avklaring til både roller og forventinger. For å oppnå gode og trygge rammer rundt veiledningen legger informantene vekt på relasjoner og anerkjennelse. Et godt samarbeid blir en forutsetning for å kunne arbeidet sammen mot felles mål og for å utvikle seg selv gjennom å se på egen praksis og refleksjon. Refleksjonsprosessen i veiledningssituasjonen blir sentral gjennom alle fire informantene. Deltakerne var også spesielt opptatt av å være drøftingspartner, mer enn noen som kommer inn med fasitsvar. Alle fire påpeker at de ikke sitter med svarene, men at svarene blir til underveis i veiledningen.

Informantene legger vekt på at det gjennom veiledning blir muligheter for å diskutere og reflektere rundt sin egen praksis og praksisen i barnehagen. Det igjen åpner opp muligheter for å sette i gang endringsprosesser for å heve kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet.

Inkluderende allmennpedagogikk

Datamaterialet viser til betydningen av å føle seg selv som en del av et felleskap. Informantene legger svært stor vekt på barns egen følelse av å være inkludert, og hvordan barnehagen som organisasjon møter barnas behov ut ifra deres egne

forutsetninger. Funnene viser at inkludering i allmennpedagogikken handler for informantene om å se enkeltbarns behov i systemet. I tillegg dreier det seg om likeverd og tilhørighet til felleskap- både sosialt, i et læringsperspektiv og i det fysiske miljøet. Inkludering i allmennpedagogikken kan oppnås via å jobbe systematisk med systemet rundt barnet. Funnene viser til at via veiledning som et verktøy i systemrettet arbeid kan holdninger og kunnskap om inkludering i barnehagen bli synliggjort, noe som bidrar til økt kvalitet i det allmennpedagogiske tilbudet- som innledningsvis er kvalitet forstått som inkludering.

Systemrettet arbeid i barnehagen

Under funnene som dreier seg om systemrettet arbeid i barnehagen konkluderte PP-rådgiverne med at systemrettet arbeid dreier seg som tidlig innsats, forebygging og organisasjonsutvikling. Informantene er opptatt av å se helheten i systemet, og hvordan de ulike delene av systemet påvirker barna i barnehagen. Samtlige funn viser til at systemrettet arbeid er viktig for informantene, og de legger vekt på at via systemrettet arbeid vil det være mulig å øke kompetansen i barnehagen. Dette vil videre påvirke og øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagesektoren.

5.1 Tanker til videre forskning

Etter å ha analysert datamaterialet og sett det i sammenheng med teorien ble jeg positivt overrasket over hvor opptatt informantene var av barns medvirkning sett i sammenheng med inkludering. Det hadde vært særlig spennende å jobbe videre med barns medvirkning som en del av systemrettet arbeid i barnehagen. Fra tidligere opplevelser og erfaringer har medvirkningsbegrepet vært diffust og praktisert ulikt fra barnehage til barnehage. Informantene i studiet mitt har lagt stor vekt på relasjonens betydning i veiledningssituasjoner, dermed ville det vært aktuelt å forske videre på relasjonskompetanse og hvordan denne kompetansen videre påvirker barnehagepersonalets utbytte av veiledningen de mottar fra PP-rådgivere.

Gjennom datamaterialet sitter jeg igjen med et inntrykk av at begrepene som blir diskutert i forhold til kvalitet i barnehagen, i stor grad handler om den kompetansen som er til stede. Som videre forskning hadde det vært aktuelt å sett på hva begrepet kvalitet dreier seg om i barnehagen og/eller i PP-tjenesten. Her hadde det vært aktuelt å sett på Walter Frøyens kartleggingshjul, og videre forsket på betydningen av denne i praksisfeltet.

Begrepene systemrettet arbeid, inkludering og veiledning er tre store og omfattende begrep. Dermed hadde det også vært spennende og tatt for seg kun et av begrepene og fordypet seg enda mer i hva begrepene innebærer i praksisfeltet. Videre hadde det også vært spennende og utført en kvantitativ studie med fokus på spørreundersøkelse, hvor en kan nå ut til flere deltakere for å få en større forståelse av hvordan veiledning fra PPT kan bidra til inkluderende allmennpedagogikk. I tillegg kunne man via spørreskjema nå ut til PP-rådgivere i flere deler av landet som ville gitt et mer helhetlig blick.

6. Referanseliste

- Barnehageloven (2005) Lov om barnehager (LOV:2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/fv/178_931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2020). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I Befring, E., Næss, K-A, B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I (red) (2019) *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development - experiments and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- Buli-Holmberg, J. (2018) *Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen*. Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red) (2012) *Tidlig innsats- Bedre læring for alle?* Cappelen Damm Akademisk. Oslo.
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019) *Spesialpædagogisk kompetance i almenundervisningen*. Danmarks evalueringsinstitut. Hentet fra: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/Specialpaedagogisk-kompetence-i-almenundervisningen_rev151219_www.pdf
- Denzin KN, Lincoln YS, (red). (2018) *The Sage handbook of qualitative research*. (5. utg) London. Sage
- Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Fasting, R (red) (2018) *Pedagogisk systemarbeid- endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm akademisk. Oslo
- Hausstatter, S. R & Reindal, M. S (2016) *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. (2016) *Pedagogisk – psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Hjelmbrekke, H. (2019) Alle, både ute og inne i barnehagen, hadde ei tilnærming slik at barnet vart riktig så velfungerende. I Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (2019) *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget. Oslo

- Irgens, J. E. (2014) *Skolen som lærende organisasjon*. Hentet fra: <https://docplayer.me/11453036-Eirik-j-irgens-skolen-som-laerende-organisasjon.html>
- Johannessen, A., Tuft, P.A, & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009): St.meld. nr. 41. Kvalitet i Barnehagen. Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2021) *Pedagogisk psykologisk tjeneste*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). Læring og fellesskap. Hentet fra (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1&q=>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal
- Larsen A-K. & Slåtten M.V. (2015) En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Læringscenteret, Faglige enhet for PP-tjenesten (2001) *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009012804095
- Meld. St.6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St.18 (2010-2011). Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet. 67 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I Lekang, T. & Moen, T. (red.) *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. (2013) *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>
- Moen, T., & Tveit, A. (2012). Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere. Trondheim: Akademika Forlag
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge- Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- Nordlandsforskning. Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B-C. (2018) *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Bodø. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/se-vu-ppt.pdf>

- Opplæringslova til høring: Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf> (Lastet ned mars, 2021)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I (2018) *Forskingsmetode- for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015) *Inklusjon. Den inklusionskompetente lærer, pedagog og elev*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Rammeplan for barnehagen, Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet
- Roland, P. & Ertesvåg, S-K. (2018) *Implementering av endringsarbeid I barnehagen*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Røkenes, O. H & Hanssen, P-H. (2012) *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen. Fagbokforlaget
- Samulesen, S. S. A. (2008) *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Hentet fra: <https://www.statped.no/contentassets/f31768fd5d5b4edba90aac469abdb3b7/laer-ende-skoler.pdf>
- SEVU-PPT Nett. (2018). SEVU-PPT Nett, læringsbasert nettressurs for PP-tjenesten. Hentet fra: <https://www.sevuppt.no/>
- Sjøvik P. (2014) *En Barnehage for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving* Oslo: Universitetsforlaget. Kunnskap og forskningsdepartementet (2004). Kultur for læring. (Meld. St. 30 (2003–2004)). Oslo: Departementet.
- Tangen R. (2020) Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I Befring, E., Næss, K-A, B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 643-661). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tveitnes, S-M. & Simonsen, E. (2019) *Spesialpedagogisk rådgivning I teori og praksis*. Befring, E., Næss, K-A. & Tangen, R. (red) (2019) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo
- Tveit, A-D., Kovac, V-B & Cameron, L. D (2012, 2 mai) "Ja takk, begge deler" - PPTs individ og systemrettet arbeid i barnehagen. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>

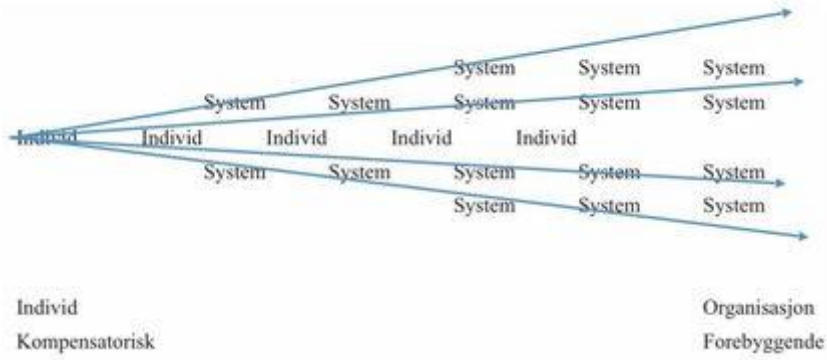
Ulleberg, I. & Jensen, P. (2020) *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. (2. utg.)
Bergen. Fagbokforlaget

UNESCO. (1994, 7-10 juni). The Salamanca Statement. Hentet fra:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?fbclid=IwAR1hoL2UMssqnLVjOe7hV0nkx7vG-TV9_4dGwM-M1F1N3CFzzHpkcPjUVkU

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæring*. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf

Vogt, A. (2016) *Rådgiving i skole og barnehage- mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm akademisk. Oslo

7. Figur



Figur 1

8. Vedlegg

8.1 NSD

29.06.2022, 11:03 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Systemrettet arbeid i barnehagen](#) / Vurdering

Vurdering

Dato	Type
24.03.2022	Standard

Referansenummer
136473

Prosjekttittel
Systemrettet arbeid i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig
Anne Sofie Samuelsen

Student
Loretta Vorsmann

Prosjektperiode
28.03.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) så lenge de kan identifiseres
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektansvarlig (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere foresatte/barn.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/62399b6e-2855-4572-836c-ded17e4c86eb> 1/2

behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløyper, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Samtykkeskjema

Vil du delta i masterprosjektet Systemrettet arbeid i barnehagen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å gjennomføre intervju for å få innsikt i systemrettet arbeid i barnehagen, og hvordan PPTs arbeid med veiledning påvirker systemrettet arbeid. I dette skrevet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan en PP-rådgiver jobber med inkludering i barnehagen. Samt hvordan PP-rådgiver veileder barnehageansatte når det gjelder systemarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) ved institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Metoden jeg ønsker å bruke er intervju. Jeg lager en intervjuguide på forhånd, men det er likevel kun utgangspunkt og tilleggsspørsmål kan forekomme. Jeg kommer til å notere på ark underveis, og ta opp samtalen med lydopptaker.
- Du som deltaker har mulighet til å si nei om du ikke ønsker å delta i prosjektet i forkant, eller om du ombestemmer deg i etterkant av intervjuet. Du har også mulighet til å få tilsendt intervjuguide både på forhånd eller i etterkant av intervjuet om ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil bli anonymisert- det vil si at både du og ditt arbeidsted vil holdes helt anonym, og det vil brukt fiktive navn i oppgaven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene fra samtalene til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler alle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Ved behandlingsansvarlig institusjon er det først og fremst min veileder Anne Sofie Samuelsen som vil få tilgang til datamaterialet. Senere vil også en ekstern sensor lese gjennom materialet.*
- *Alt av innsamlet data kommer til å være anonymt og både barnehagen og spesialpedagogens navn vil ikke bli nevnt i innsamlingen eller senere i masteroppgaven.*
- *Når jeg er ferdig med å samle inn data kommer jeg til å slette det som ikke er nødvendig å bruke i oppgaven. Notater på ark vil bli makulert.*
- *Du som informant vil ha muligheten til å klage til datatilsynet*

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til masterprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, institutt for pedagogikk og livslang læring
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Student:

Anne Sofie Samuelsen

Loretta Vorsmann

Kontakt info: anne.s.s.samuelsen@ntnu.no

Kontakt info: lorettavorsmann@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Systemrettet arbeid i barnehagen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Intervjuguide

Intervjuguide- Systemrettet arbeid i barnehagen

Informasjon

Kort presentasjon om formålet og bakgrunn for studiet. All innsamlet data vil behandles konfidensielt, samt vil informanten holdes anonym både under intervju og i oppgave skriving. Alt av opplysninger, utenom det som blir brukt i selve oppgaven, vil bli slettet etter master oppgaven er levert og sensurert.

Du som informant kan når som helt trekke deg, og all deltakelse er frivillig. Vise til samtykkeskjema her. Spørre angående lydopptaker, eventuelt informere om at det blir notert på ark underveis.

Intervjuet vil vare ca. 30-45 minutter

Har informanten noen spørsmål før vi setter i gang med intervju?

Bakgrunn

1. Fortell litt om deg selv!
 - Bakgrunn
 - Utdanning
 - Erfaring i PPT
2. Hvilke erfaring har du med barn og ansatte i barnehagen?

Systemrettet arbeid

3. Hva betyr systemrettet arbeid for deg? Hva legger du i begrepet?
4. Hvordan erfaring har du med systemrettet arbeid i barnehagen?
 - Hvordan opplever du at systemrettede tiltak fungerer i barnehagen?
5. Hvordan jobber du systemrettet, hvilken strategi tar du i bruk?
 - For eksempel: fellesrefleksjon, meningsutveksling og tolkningsfelleskap, jobber du ulikt ut ifra hva som skal tas opp?
6. I hvilken grad tar dere utgangspunkt i barnehagens egne mål og satsningsområder når dere jobber systemrettet?
7. Kommer du med forslag til satsingsområder? Mål? Tiltak?

8. Hvilke fordeler og ulemper ser du med systemrettet arbeid i barnehagen?
9. Har du erfaringer knyttet til systemrettet arbeid som en del av forebyggende arbeid?

Inkludering

10. Kjenner du til begrepet inkludering? – hva legger du i begrepet Inkludering i barnehagen
 - Subjektiv og objektiv inkludering? Hvordan vil barns stemme påvirke din tanke om inkludering?
11. Det er stort fokus rundt inkluderende allmennpedagogikk. Hvordan jobber du med å fremme inkludering i det ordinære tilbudet i barnehagen?
12. På hvilken måte kan systemarbeid bidra til inkludering i barnehagen?

Samarbeid i barnehagen

13. Hva betyr samarbeid for deg?
14. Hvordan går dere frem for å etablere et godt samarbeid?

Veiledning i barnehagen

15. Hva betyr veiledning for deg og dine arbeidsoppgaver?
 - Hvilken veiledningsmetode bruker du? Forklar litt rundt hvordan du veileder i barnehagen
16. Hvilke oppgaver og ansvar har du som veileder?
17. Fortell litt om hvilke egenskaper/kunnskap du ser på som viktig når du skal veilede i barnehagen?
18. Etter dine erfaringer, hva skiller en god veiledning fra en mindre god en?
19. På hvilken måte følger du opp veiledningen?

Avslutning og oppsummering

- Avslutningsvis: Har du noe du ønsker å legge til?

Tusen takk for at du har deltatt og delt dine erfaringer og kunnskap med meg! Som sagt innledningsvis vil all datamateriell, som ikke brukes i oppgaven, bli slettet etter masteren er levert og sensurert. Både du og din arbeidsplass vil holdes anonym gjennom hele prosessen.

Om du ønsker er det også mulig å få tilsendt masteren når den er ferdig.

