

MASTERGRADSOPPGAVE

”NÅ ser jeg jo hvor viktig miljøet er!”

En undersøkelse av fire barnehageansattes erfaringer fra et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten

Malin Jansson

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2016



Forord

Temaet for denne studien oppsto ut fra min egen nysgjerrighet på systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen. Barn trenger å møte voksne som gir dem mulighet til å bli den beste utgaven av seg selv. Enkelte ganger trenger voksne hjelp for å få det til. Da må vi vite hvordan vi kan skape motivasjon, utvikling og fruktbart samarbeid mellom fagpersoner. Temaet systemrettet samarbeid vil nok bli mer aktualisert i tiden fremover, blant annet gjennom kommende lovendringer og nye føringer for PP-tjenestens mandat og oppgaver. Jeg har derfor tro på at mitt valg av tema medfører nyttig kunnskap for meg som fagperson

Det er mange som fortjener et stort takk i forbindelse med denne oppgaven. Aller først vil jeg takke mine to barn og min samboer. Mine kjære døtre – dere har vist stor tålmodighet i det jeg har måttet skrive og jobbe med oppgaven. Med undring i blikket har dere inn imellom kikket på skjermen og sagt – *Oi, har du skrevet alt det?* Eller – *Er du ikke ferdig snart?* Min kjære samboer Terje - Du har vist velvillighet, støtte og generøsitet. Takk alle tre!

Jeg vil rette et stort takk til min veileder ved Høgskolen i Østfold, Jannicke Karlsen. Dine tilbakemeldinger har vært svært verdifulle, og du har gitt meg god oppfølging og oppmuntring.

Til informantene, som har bidratt til oppgavens kjerne: Takk for at dere vill dele erfaringene deres! Uten dere ville det ikke vært mulig.

Jeg vil også rette et stort takk til både gammel og ny arbeidsgiver for at jeg har fått tid til å arbeide med oppgaven. Spesielt takk til min leder Kristin Ramsjø Solberg.

Min gode venn og nabo Ylva Lohne, som har korrekturlest deler av oppgaven. Du er klok som en bok og jeg er heldig som har deg. Stort takk for hjelpen!

Det har vært en lang, utfordrende, spennende og svært lærerik prosess å skrive denne oppgaven, og jeg ville ikke vært den foruten. Nå er det snart over og jeg ser frem til en ny hverdag. Snart skal sommeren nytes!

Malin

Sammendrag

Formålet med den foreliggende studien er å få kunnskap om fenomenet systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen. For å søke svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjennomført fire kvalitative, semistrukturerte intervjuer med barnehageansatte i tre forskjellige barnehager. Informantene har vært involvert i samarbeidsprosesser der PP-tjenesten har vært veileder og samarbeidspartner. PP-tjenesten i den undersøkte kommunen har benyttet et verktøy for systematisk pedagogisk analyse, utarbeidet av Nordahl (2012a) som arbeidsmodell i samarbeidet med barnehagene. I forhold til kompleksiteten i systemrettet arbeid kan det være nyttig å lytte til barnehageansattes stemme for å få mer kunnskap om deres erfaringer fra et slikt samarbeid. Formålet med studien vil således være å tilføre ny kunnskap og viten knyttet til dette. Problemstillingen i undersøkelsen er:

Hvilke erfaringer har barnehageansatte gjort seg i et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten, og hvilket formål ser de med et slikt arbeid?

Initiativet til samarbeidet med PP-tjenesten ble tatt på bakgrunn av barnehageavdelingenes ønske om å finne løsninger på pedagogiske utfordringer man opplevde å stå i. Disse utfordringene kan kortfattet beskrives som utfordrende atferd, mobbing og konflikter. Informantene beskriver at de ønsket å få en nøytral part utenfra for å se på, og forbedre, egen praksis. Tiltakene som ble utarbeidet underveis kan knyttes til innovasjonsteori. Oppsummert var det relasjonelle og organisatoriske tiltak, samt pedagogisk utviklingsarbeid. Resultatene av arbeidet blir beskrevet som at man har opplevd mindre grad av konflikter, mobbing og utfordrende atferd i barnegruppene.

Et funn i seg er det faktum at det eksisterer lite forskning på området systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen. Et annet funn er informantenes sterke vektlegging av de relasjonelle faktorene i samarbeidet, og opplevelsene knyttet til empowerment og styrking i forhold til faglig og personlig trygghet – noe som spesielt to av informantene la betydelig vekt ved. Et tredje funn er at samarbeidet synes å ha medført et perspektivskifte hos informantene. Dette kan knyttes til et utvidet normalitetsbegrep. Enkelte utsagn viser til en økt bevissthet knyttet til systemtankegangen, og miljøets betydning for barna. Et fjerde funn er at veiledningsprosessen synes å ha medført et innovativt arbeid med å tilrettelegge

systemfaktorer og organisatoriske rutiner på barnehageavdelingene. Informantene trekker frem at dette igjen har medført at de fikk bedre tid til det faglige arbeidet sammen med barna. Et femte funn som kan sies å være overraskende er at det synes å ha vært et fravær av motstand mot utviklingsarbeidet hos informantene. Dette kan sannsynligvis kan forklares av frivillighetsprinsippet – da behovet for rådgivning og veiledning var definert av rådsøkerne selv.

I tillegg til de kvalitative intervjuene har jeg gjennomført en survey for å undersøke omfanget av systemtilmeldinger i Østfold fylke. Spørreundersøkelsen danner bakgrunnsinformasjon til oppgavens hovedformål.

Kunnskapsgrunnlaget for oppgaven er forankret i teori og empiri som er knyttet til systemrettet arbeid. Systemrettet arbeid forstås i denne oppgaven som arbeid som ikke er rettet mot enkeltbarn, men mot systemet som omgir barnet. Systemtankegangen er forankret i en systemteoretisk forståelse. Konsekvensene av tenkningen er at perspektivet på utfordringer, vansker og problemer forskyves fra et individperspektiv til et systemperspektiv. Det er bred enighet om at forebyggende arbeid og tidlig innsats er viktig for å ivareta barn og unge i dag, og en tenker seg at systemrettet arbeid kan bidra til dette.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	7
1.1 Tema og formål	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Begrepsavklaring og avgrensing	10
1.4 Metodevalg	11
1.5 Oppgavens oppbygging	11
2. Lovverk	12
2.1 Barnehageloven	12
2.1.1 Rammeplan	12
2.2 Barn med nedsatt funksjonsevne	13
2.3 Spesialpedagogisk hjelp	14
2.4 Pedagogisk psykologisk tjeneste	14
2.5 Forslag til ny barnehagelov og rammeplan	15
2.6 Systemarbeid i PP-tjenesten	16
3. Teori	20
3.1 Systemtankegangen i systemrettet arbeid	20
3.2 Systemteori	21
3.2.1 Utviklingsøkologisk perspektiv	23
3.2.2 Relasjonelt perspektiv	25
3.2.3 Kategorisk perspektiv som motsetning	26
3.3 Innovasjonsarbeid og organisasjonsutvikling	27
3.3.1 Lærende organisasjoner	29
3.4 Råd og veiledning	31
3.4.1 Empowerment	33
3.4.2 Anerkjennelse	34
3.4.3 Pedagogisk analyse	35
4. Tidligere forskning	37
5. Metodedel	42
5.1 Vitenskapsteoretisk forankring	42
5.2 Beskrivelse av utvalget	44
5.3 Gjennomføring av intervjuene	45

5.4 Intervjuguide	46
5.5 Lydopptak og transkribering	49
5.6 Kvalitativ analyse	50
5.7 Etske hensyn.....	52
5.8 Validitet og reliabilitet	53
5.8.1 Reliabilitet	54
5.8.2 Validitet	54
5.8.3 Generaliserbarhet	55
5.9 Spørreundersøkelse	55
6 Resultater og drøfting.....	56
6.1 Resultater fra spørreundersøkelse	56
6.2 Resultater og drøfting intervjuer	58
6.2.1 Introduksjon til intervjuene	59
6.2.2 Presentasjon av deltakerne	59
6.3 Forskningsspørsmål 1.....	59
6.3.1 Formål med systemrettet arbeid	60
6.3.2 Bakenforliggende årsaker til systemtilmeldingene	64
6.4 Forskningsspørsmål 2.....	66
6.4.1 Samarbeidsformer	67
6.4.2 Ledelse	68
6.5 Forskningsspørsmål 3.....	70
6.5.1 Forventninger	70
6.5.2 PP-rådgivernes kompetanse	72
6.5.3 Anerkjennelse og empowerment	74
6.6 Forskningsspørsmål 4.....	76
6.6.1 Tiltak	76
6.6.2 Kompetanseheving	79
6.6.3 Opplevde effekter	81
7. Oppsummering av funn og avsluttende drøftinger.....	84
7.1 Oppsummering av funn.....	84
7.2 Metodiske refleksjoner	86
7.3 Avsluttende drøfting og fremtidige implikasjoner	88
Litteraturliste	90

1. Innledning

Som en innledning til oppgaven vil jeg presentere oppgavens hovedtema og formål, problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, samt metodevalg, avgrensning og oppgavens oppbygning.

1.1 Tema og formål

PP-tjenesten har et tosidig mandat forankret i opplæringslovens § 5.6. Mandatet beskrives som todelt fordi den ene delen av mandatet er rettet mot enkeltelever, hvor PP-tjenesten er den sakkyndige instans som skal vurdere elevers læringsutbytte og behov for spesialundervisning etter § 5.1, og barns behov for spesialpedagogisk hjelp etter § 5.7. Den andre delen av mandatet omhandler at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov (opplæringslova, § 5.6, 1998). Den andre delen av det todeltede mandatet tolkes som at PP-tjenesten skal arbeide systemrettet i forhold til skoler, og systemperspektivet blir således trukket inn som et viktig perspektiv for å utvikle gode læringsmiljøer. Mandatet er per dags dato ikke lovfestet ovenfor barnehager. Likevel kan det se ut til at mange PP-tjenester til dels oppfatter og utøver det systemrettede mandatet også ovenfor barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2016; Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*). Det systemrettede mandatet har blitt presisert i flere stortingsmeldinger og NOU-er, og forventningene til PP-tjenesten er uttalt i flere politiske føringsdokumenter for den fremtidige skole og barnehage (se f.eks. Meld. St. 18 (2010-11) *Læring og fellesskap*; NOU 2009:18; Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*; NOU 2015:2). Forventningene til PP-tjenesten kan forstås som et paradigmeskifte, eller et nyere syn på spesialundervisning / spesialpedagogisk hjelp, og det forventes at en konsekvens av systemrettet arbeid er en reduksjon av antall elever med spesialundervisning.

Føringene som ligger til grunn for norsk skole og barnehage er forankret i FNs barnekonvensjon (Unesco, 1989), og tankene om likeverd og inkludering er et grunnprinsipp for dagens barnehage og skole. I Norge går 97 prosent av alle barn i barnehage før skolestart, og sammenlignet med tidligere overlates større deler av barns oppvekst, utvikling og omsorg til barnehagene (NOU 2015:2). Barnehager i Norge er en forholdsvis ung institusjon og på grunn av barns lovfestede rett til barnehageplass har det blitt bygget barnehager i rekordfart.

Det er stor enighet om at kvaliteten i barnehager i høy grad er avhengig av de mennesker som arbeider der. ”Gode barnehager er avhengig av de ansattes kompetanse og motivasjon” (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 7). Mange barnehager har en høy andel ufaglærte ansatte (Statistisk sentralbyrå, 2015), og regjeringen anslår at om lag 40 % av barnehageansatte ikke innehar utdanning rettet mot barn. I tillegg har enkelte kommuner utfordringer med å rekruttere nok barnehagelærere med riktig formell utdanningsbakgrunn (Meld. St. 19 (2015-2016). NOU 2010:8 og Meld. St 19 (2015 – 2016) viser til at barnehagene har utilstrekkelig kompetanse i forhold til barn i risiko. Det hevdes at barnehagene er ikke er flinke nok til å oppdage og hjelpe barn godt nok, tidlig nok (NOU 2010:8). Barnehagelærere forventes å kunne oppdage og identifisere vansker. Dette medfører et behov for økt kompetanse.

I høringsutkastet for ny barnehagelov foreslås det systemrettede mandatet overført til barnehageloven, slik at det blir gjeldene også for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2016). PP-tjenesten kan altså, etter at ny barnehagelov blir innført, få i oppgave å hjelpe barnehager med å opparbeide seg eventuell manglende kompetanse. PP-tjenesten kan derfor tenkes å inneha en nøkkelrolle i forhold til utviklingsarbeid og kompetanseheving i barnehagesektoren. For å lykkes med arbeid på systemnivå er det mange forutsetninger som skal være på plass. Rammene for samarbeid mellom PP-tjeneste og barnehager er ikke definert gjennom overordnede retningslinjer. Forskere viser til at dette samarbeidet oppfattes, utføres og defineres nokså forskjellig (Fylling og Handegård, 2009; Cameron, Kovac og Tveit, 2011). Det er dermed opp til hver enkelt PP-tjeneste og barnehage (eller kommune) hvordan slike samarbeid kan oppstå og utøves.

Meld. St 19 (2015-2016) viser til at det nå pågår mye forskning knyttet til barnehage, og at vi får mer og mer kunnskap på barnehagefeltet, men blant andre Cameron og kollegaer (2011), viser til at flere forskere har påpekt mangel på forskning innenfor barnehage. Enda mindre forskning finnes det på temaet samarbeid mellom barnehager og PP-tjenesten. Cameron og kollegaer (2011) viser til at det foreligger mangel på kunnskap om PP-tjenestens arbeid med barnehagen og hvilke oppfatninger ansatte i PP-tjenesten har til systemarbeid. Denne kunnskapsmangelen synes også i aller høyeste grad å være gjeldende også i forhold til barnehageansattes oppfatning av, og erfaringer med, systemarbeid (se kap. 4 Tidligere forskning).

Hovedformålet med den foreliggende studien er å undersøke systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen. Fenomenet utforskes gjennom fire barnehageansattes erfaringer fra et slikt samarbeid, samt teori og forskning knyttet opp imot temaet. Kunnskap om menneskers erfaringer og opplevelser kan bidra til en dypere forståelse og innsikt.

Barnehageansattes tanker og opplevelser i et systemrettet samarbeid kan være nyttige med tanke på å øke innsikten i de faktorer som barnehageansatte mener er viktige i et slikt samarbeid. Slik kunnskap kan bidra til bedre forutsetninger for et fruktbart og utviklende samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehager med tanke på kompetanse- og organisasjonsutvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål ble definert ut i fra formålet om å undersøke barnehageansattes erfaringer, opplevelser og tanker rundt det systemrettede arbeidet som foregikk i etterkant av at de hadde gjort en systemtilmelding til PP-tjenesten. Jeg ønsket å undersøke følgende tematikker: bakenforliggende årsaker til systemtilmelding, tanker om systemarbeidets formål og hensikter, opplevd kompetanse hos PP-rådgiverne, opplevelser knyttet til kompetanseheving og samarbeid, samt beskrivelser av tiltak og opplevde resultater av samarbeidet. Jeg ønsket også å undersøke de organisatoriske rammene for samarbeidet, slik som antall møter, tidsrom, deltakere, innhold og form, samt ledelsens involvering og eventuelle opplevde hindringer underveis.

Problemstilling og forskningsspørsmål er:

Hvilke erfaringer har barnehageansatte gjort seg i et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten, og hvilket formål ser de med et slikt arbeid?

- 1. Hva tenker informantene om formålet med systemrettet samarbeid med PP-tjenesten, og hva kan være bakenforliggende årsaker til at et slikt samarbeid oppstår?*
- 2. Hvordan var veiledningsprosessen organisert?*
- 3. Hvilke opplevelser og erfaringer har informantene gjort seg i samarbeidet?*
- 4. Har de ansatte i barnehagene opplevd noen resultater av det systemrettede arbeidet?*

1.3 Begrepsavklaring og avgrensing

I den kommunen den foreliggende studien er gjennomført har PP-tjenesten et tilbud om systemrettet veiledning til barnehagene gjennom at barnehagene selv har mulighet til å henvende seg til PP-tjenesten med en *systemtilmelding*. Systemtilmelding betyr at en barnehage eller barnehageavdeling gjør en formell skriftlig henvendelse til PP-tjenesten. Vanligvis i PP-tjenesten brukes begrepet tilmelding når skole eller barnehage henvender seg til PP-tjenesten på bakgrunn av et enkeltindivid. I en systemtilmelding tenkes det at henvendelsen er basert på et behov for veiledning, og hvor bakgrunnen kan være forskjellige pedagogiske utfordringer der man tenker at PP-tjenesten kan være veiledende eller rådgivende samarbeidspartner for å arbeide med systemfaktorer (Kilde: PP-tjenesten i kommunen, Se vedlegg 4).

Studien tar for seg fire barnehageansattes perspektiv på, og erfaringer med én bestemt type systemrettet arbeid, og én bestemt prosess, nemlig det samarbeidet som oppsto på bakgrunn av systemtilmeldingen. I samarbeidet har PP-tjenesten i kommunen brukt et verktøy for systematisk pedagogisk analyse, utarbeidet av Nordahl (2012a). Samarbeidet var tidsbegrenset, og hadde en varighet på ca. 2-5 måneder. I en av de tre barnehagene som er med i undersøkelsen deltok to barnehageavdelinger og i de andre to barnehagene deltok en avdeling fra hver barnehage. Felles med PP-tjenesten utarbeidet avdelingene en problemstilling med utgangspunkt i de utfordringene som var bakgrunnen for systemtilmeldingen, og hensikten med arbeidet som fulgte var å finne tiltak og løsninger på utfordringene man opplevde. Jeg bruker noen forskjellige begreper når jeg referer til nettopp det samarbeidsprosjektet eller fenomenet som oppsto, og som undersøkes ved hjelp av informantenes beskrivelser: *utviklingsarbeidet*, *samarbeidet*, *det systemrettede arbeidet*, *veiledningsprosessen* og *arbeidet*. Teori og empiri som blir brukt ellers i den foreliggende studien undersøker systemrettet arbeid generelt.

Jeg undersøker ikke barnehagene i et større perspektiv, slik som ut i fra organisasjonsteori, ledelse, kvalitetsfaktorer, kompetanse og så videre.

Oppgaven omhandler barnehage, men det blir brukt noe teori og forskning som i utgangspunktet er knyttet til systemrettet arbeid mellom PP-tjenesten og skolen, grunnet mangel på tilsvarende teori og forskning på barnehageområdet.

1.4 Metodevalg

For å få svar på problemstillingens og undersøkelsens hovedformål har jeg brukt kvalitative semistrukturerte intervjuer som metode. Jeg har gjennomført intervjuer med fire barnehageansatte, som alle har vært gjennom et systemrettet samarbeidsprosjekt med PP-tjenesten i løpet av det siste året. Utvalget er et gjort som et tilgjengelighetsutvalg med nøkkelinformanter.

Som et bakteppe for undersøkelsen ønsket jeg å undersøke omfanget av systemtilmeldinger i gjeldende fylke. For å få slik informasjon ble det gjennomført en enkel survey-undersøkelse som ble sendt ut til ti PP-tjenester i Østfold fylke.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 utgjør oppgavens innledning, tema, formål og problemstilling. Kapittel 2 tar for seg de lovverk som definerer rammen for barnehager, skoler, spesialpedagogisk hjelp, og systemarbeid i PP-tjenesten. I Kapittel 3 redegjør jeg for det teoretiske grunnlaget for oppgaven og systemrettet arbeid. I kapittel 4 presenteres tidligere forskning innenfor området samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehager og skoler på systemnivå. I Kapittel 5 redegjør jeg for metodevalg og vitenskapsteoretisk forankring for oppgavens hovedformål. Jeg redegjør for utvalg, gjennomføring, intervjuguide og analysemetode. Videre redegjør jeg i dette kapittel for etiske hensyn, samt oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg redegjør også for gjennomføring av spørreundersøkelsen. I kapittel 6 presenteres resultat og drøfting fortløpende ut i fra de fire forskningsspørsmålene. Kapittel 7 inneholder en oppsummering av funn, samt metodiske betraktninger, avsluttende drøfting og fremtidige implikasjoner.

2. Lovverk

For å belyse de lovverk vi forholder oss til når vi omtaler barnehager, spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder og systemarbeid i PP-tjenesten, vil jeg i de neste avsnitt kortfattet presentere hovedtrekkene i de viktigste lovene som gir retningslinjer for hvordan barnehager skal ivareta oppdraget sitt, og hvilken rolle PP-tjenesten har i dette. Sammen danner lovverkene grunnlaget for hvordan vi kan se barnehage og PP-tjeneste i et helhetlig perspektiv i forhold til samfunnsmandatet for barn i barnehage, her innunder barn med særlige behov.

2.1 Barnehageloven

Barnehager i Norge reguleres av barnehageloven, med tilhørende forskrifter. Den første barnehageloven kom i 1975, og nåværende barnehagelov som ble utarbeidet 2005, trådte i kraft 2006. Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i barnehageloven og på internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til. Barnehagens formål er at ”i samarbeid og forståelse med hjemmet, ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (barnehageloven, 2005, §1). Barnehagen skal tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø i kristen og humanistisk tradisjon, og motvirke alle former for diskriminering (barnehageloven, 2005, § 1). Barnehagelovens § 2 fastsetter barnehagens innhold og oppgaver, og beskriver bl.a. at barnehager må ta hensyn til barns funksjonsnivå og alder.

2.1.1 Rammeplan

Rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver, og beskriver hvordan barnehager skal arbeide med fagområder, omsorg, lek, læring og danning med mere (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeplanen presiserer at barnehager skal arbeide i nær forståelse og samarbeid med barnas foresatte. Rammeplan for barnehager inneholder ikke læringsmål, men erfaringsmål – og beskriver derfor ikke hva barn skal lære i barnehagen, men hva de skal få erfare og oppleve. I rammeplanen presenteres retningslinjer for hva personalet i barnehagen skal gjøre for å nå disse målene samt personalets oppgaver i forhold til dokumentasjon, vurdering, refleksjon og samarbeid med foresatte og andre instanser (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeplanen legger stor vekt ved barns medvirkning, utforskning og kreativitet, samt verdier som respekt, likeverd og nestekjærlighet.

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagens styrer har et særlig ansvar for at barnehagen skal være en lærende organisasjon, hvor personalets kompetanse stadig skal utvikles. Rammeplanen har et avsnitt som omhandler PP-tjenesten, hvor det beskrives at barnehagen skal samarbeide med PP-tjenesten der det er behov for sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006), men det fremkommer ikke noe i rammeplanen om et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten.

2.2 Barn med nedsatt funksjonsevne

FNs konvensjon om barns rettigheter, artikkel 23, slår fast at et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet (Barne- og likestillingsdepartementet, 1989). Norges folkerettslige forpliktelser ifølge *Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*, vedtatt i 2008 og ratifisert av Norge i 2013, fastslår at "Funksjonshemming er et begrep i utvikling, og at funksjonshemming er et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene." (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008, s. 2). Tanken om at individet og funksjonshemminger skapes av omgivelsenes systemer og holdninger, kan kjennes igjen i systemtankegangen som drøftes i kapittel 3. Denne forståelsesmåten uttrykkes også i *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008), hvor det beskrives at funksjonshemming forstås som et relasjonelt begrep. Denne forståelsesmåte er forankret i et relasjonelt perspektiv, og kan sies å stå i motsetning til en individuell forståelsesmåte, der man tenker at funksjonshemmingen skapes når det er et gap mellom barnets individuelle forutsetninger og omgivelsenes forventninger. "Den nedsatte funksjonsevnen behøver ikke føre til varig funksjonshemming" (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha de samme rettighetene og muligheten til frihet som andre mennesker, og alle land som har godtatt konvensjonen forplikter seg til å sikre at lovverk, tjenester, praksis og opplæring fremmer en politikk der mennesker med nedsatt funksjonsevne vernes om, og tilrettelegges for så langt som mulig (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008).

Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) beskriver inkludering som et prinsipp der alle mennesker har rett til deltakelse i et demokratisk fellesskap. Barns grunnleggende behov for kulturell og sosial tilhørighet og inkludering skal ivaretas. Barn har rett til en likeverdig

utdanning i både barnehage og skole. Pedagogikken i barnehagen skal være barnesentrert og alle barn har rett til å delta i fellesskapet på en likeverdig måte (Kunnskapsdepartementet, 2008). Målet med inkludering er respekt for ulikhet og variasjon, i motsetning til likhet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette kan også uttrykkes som et utvidet normalitetsbegrep.

Barnehager har altså plikt til å ta hensyn til barns funksjonsevne, men hverken barnehageloven eller rammeplanen inneholder bestemmelser om spesialpedagogisk hjelp eller støttesystem for barn med nedsatt funksjonsevne. Den spesialpedagogiske hjelpen hjemles per dags dato istedenfor i opplæringsloven.

2.3 Spesialpedagogisk hjelp

Opplæringsloven (1998) omfatter grunnskole og videregående skole i Norge. Imidlertid rettes § 5.7 mot barn før opplæringspliktig alder. Det er med andre ord opplæringsloven vi må forholde oss til når det gjelder spesialpedagogisk hjelp for barn før opplæringspliktig alder. Retten til spesialpedagogisk hjelp gjelder uavhengig av om barnet går i barnehage eller ikke, og den er ikke knyttet opp imot noen nedre aldersgrense. Hva som er et særlig behov for spesialpedagogisk hjelp er en skjønnsmessig vurdering. Denne vurderingen krever en annen tilnærming enn for retten til spesialundervisning i opplæringspliktig alder etter § 5.1 (Utdanningsdirektoratet, 2009). Retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen vurderes på et selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen. Vurderingen gjøres ut fra barnets behov, og ikke ut fra barnehagens tilrettelegging, eller barnets utbytte av barnehagen. Retten er heller ikke knyttet opp imot diagnoser. Det som er avgjørende er om barnet har et større behov for spesialpedagogisk hjelp enn andre barn. Det er den sakkyndige vurderingen etter § 5.3 i opplæringsloven som skal avgjøre om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.4 Pedagogisk psykologisk tjeneste

Opplæringsloven lovfester at det er pedagogisk psykologisk tjeneste som skal utrede behovet for spesialpedagogisk hjelp for det enkelte barn. PP-tjenesten også har et lovpålagt ansvar for å hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. PP-tjenestens oppgaver reguleres av opplæringslovens § 5.6. Lovteksten lyder slik:

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen.

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta. (Opplæringslova, § 5.6, 1998)

Lovverket som er sitert ovenfor presiserer at PP-tjenesten skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Siden opplæringsloven kun regulerer skoler, (bortsett fra § 5.7 i forrige avsnitt), er det ikke presisert i opplæringslovens at PP-tjenestens mandat i § 5.6 også er gjeldende ovenfor barnehage. Med andre ord – mandatet om kompetanse- og organisasjonsutvikling ovenfor barnehager er ikke lovfestet, og dette er derfor gjenstand for tolkning i lovmessig forstand.

2.5 Forslag til ny barnehagelov og rammeplan

Det påpekes i Meld. St. 18 (2010-2011), Meld. St. 19 (2015-2016) og NOU 2015:2 at mange PP-tjenester likevel tilbyr barnehager hjelp til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Midtlyng-utvalget mener at PP-tjenesten bør ha det samme mandatet til å arbeide med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling også i barnehagen (NOU 2009:18). Det påpekes at man bør hjemle arbeidet som PP-tjenesten skal gjøre i barnehageloven. Dette vil i så fall innebære at PP-tjenesten får utvidet sitt mandatområde.

I Meld. St. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* varslet regjeringen en gjennomgang av barnehageloven med forskrifter. På bakgrunn av forslag fra Midtlyng-utvalget i NOU 2009:18 gikk Stoltenberg-regjeringen inn for å flytte reguleringene knyttet til spesialpedagogisk hjelp fra opplæringsloven til barnehageloven (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette gjentas i NOU 2012:1 og Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*.

Kunnskapsdepartementet sendte høsten 2015 ut et høringsnotat med forslag om endringer i barnehageloven. Departementet har i ettertid uttalt at man vil se endringer i barnehageloven i

sammenheng med ny rammeplan (Regjeringen.no, 2016). Våren 2016 kom Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Stortingsmeldingen vil danne grunnlaget for en ny, revidert utgave av rammeplan. Høringsforslaget, som også blir presentert i Meld. St. 19 (2015-2016), har følgende hovedpunkter knyttet til spesialpedagogisk hjelp og systemrettet arbeid:

- *Forslag om overføring av bestemmelser knyttet til barn yngre enn opplæringspliktig alder fra opplæringsloven til barnehageloven med enkelte endringer og tilpasninger.*
- *Forslag om krav til at PP-tjenesten skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling.*
- *Forslag om at kommunens tilretteleggingsplikt for barn med nedsatt funksjonsevne skal fremgå direkte av ordlyden i barnehageloven. (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 55)*

Det bekreftes altså at regjeringen ønsker å flytte reguleringene knyttet til spesialpedagogisk hjelp fra opplæringsloven til barnehageloven, og mandatet knyttet til kompetanse- og organisasjonsutvikling vil bli gjeldende for barnehager. I tillegg fremkommer det av NOU 2015:2 at regjeringen ønsker å endre nåværende lovformulering i § 5.6 slik at PP-tjenesten skal hjelpe til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for *alle* elever, ikke bare de med særlige behov. NOU 2015:2 påpeker at PP-tjenesten skal arbeide i forkant av vansker – før en skole eller barnehage melder til PP-tjenesten, og derfor er det et for snevert syn å ikke inkludere alle barn i denne tankegangen.

2.6 Systemarbeid i PP-tjenesten

Vektleggingen av inkludering i norsk skole og barnehage skaper et behov for at de systemene som barn og unge er en del av, tilrettelegges slik at man ivaretar et godt utviklings-, omsorgs- og læringsmiljø (Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011). Lærere og barnehagelærere må ta hensyn til konteksten barn og unge befinner seg i, og det er viktig å arbeide forebyggende. I dette arbeid trenger lærere og barnehagelærere hjelp, og PP-tjenesten skal bistå i arbeidet (Midthassel et. al., 2011).

Den andre delen av det todelte mandatet er knyttet til å hjelpe skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling (opplæringslova, §5.6), og dette omtales også som systemrettet arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Å arbeide systemrettet handler bl.a. om å arbeide forebyggende med tidlig innsats forstått som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder. (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Opplæringsloven spesifiserer ikke videre hvordan PP-tjenesten skal prioritere arbeidet mellom disse to oppgavene. PP-tjenestens oppdrag etter § 5.6 er kun rettet mot elever med særskilte behov, og dermed kan man få forståelsen av at opplæringsloven ikke inkluderer alle elever når man definerer PP-tjenestens oppgaver til å også innbefatte organisasjons- og kompetanseutvikling. Her oppstår et paradoks i forhold til systemperspektivet, da det nettopp tar utgangspunkt i å ha fokus for å tilrettelegge for individene i systemet – uten å dra en skillelinje mellom “de normale” og de “unormale”. Meld. St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* viser til NOU 2009:18, der Midtlyng-utvalget har pekt på to ytterpunkter i hvordan spesialundervisning kan forstås: den individuelle tilnærmingen og den systemrettede tilnærmingen. Den individuelle tilnærmingen tar utgangspunkt i individet og dets forutsetninger, vansker, diagnoser eller dysfunksjoner (Nordahl, 2012b). Den systemrettede tilnærmingen tar utgangspunkt i relasjoner, miljø og system. Man kan også tenke seg at behovet for spesialundervisning kan ha opphav i, eller forsterkes av, skolens eller barnehagens innhold og arbeidsmåter og i relasjonene. De to tilnærmingene har, i spesialpedagogisk forskning blitt etablert og referert i ulike versjoner. Bl.a. skiller Persson (1998) mellom et kategorisk og et relasjonelt perspektiv.

Tradisjonelt har det individrettede arbeidet vært det mest prioriterte og tidskrevende arbeidet for PP-tjenesten (NOU 2015:2; Sandve, 2014; Fylling & Handegård, 2009; Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013). Også Midtlyng-utvalget hevder at det er den individuelle tilnærmingen som dominerer, på bekostning av den systemrettede tilnærmingen. De offentlige føringene som ligger til grunn for PP-tjenestens mandat og oppgaver har dreid seg over fra et individrettet fokus over til en mer systemrettet, miljørelatert tankegang i løpet av de siste 20-25 årene (Cameron et. al., 2011; Bargel og Samuelsen, 2007). Eid og Itland (1984) mener at man kan spore et utvidet mandat for PP-tjenesten allerede tilbake til 70-tallet.

PP-tjenestens utvidede mandat fremkommer tydelig lenge før mandatet ble lovfestet, i følgende sitat fra 1975:

Fra å være en instans hvis viktigste oppgave var å sortere elever til ulike segregerende tiltak (spesialscole, hjelpeklasse, observasjonsklasse m.v) synes oppgaven nå nærmeste å gå i retning av det motsatte. Før var den viktigste oppgaven å diagnostisere med henblikk på de eksisterende tiltak i en skole som hadde et tilnærmet statisk syn på seg selv. I dag og i framtida må tjenesten diagnostisere med henblikk på endring av undervisningssituasjonen i normalmiljøet. Hvilke ressurser som er nødvendige, og hvordan undervisningssituasjonen kan endres for å skape de best mulige faglige og mellommenneskelige utviklingsmuligheter. (Helstad, Solum og Taraldsen, 1975, s. 19 gjengitt av Eid og Itland, 1984., s. 7)

Cameron og kollegaer (2011) mener, i likhet med Eid og Itland (1984) og Bargel og Samuelsen (2007), at den systemrettede tilnærmingen er en nyere forståelsesmåte av spesialpedagogikk. Dette påpekes også av Midthassel og kollegaer (2011), som viser til Nordahl (2005), Pianta (1999) og Meld. St. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Ovennevnte understreker at systemtilnærmingen blir sett på som et overordnet perspektiv innenfor moderne pedagogikk.

Med et syn på spesialpedagogikk som fremmer et klart skille mellom system og individ vil man kunne risikere å skape store hindringer og motsetninger for både barnehage, skole og PP-tjenesten. Samtidig påpekes det av Midtlyng-utvalget at i virkeligheten har hverken barnehager eller skoler så ensidige tilnærminger til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp (NOU 2009:18). I stedet for å se system og individ som motsetninger bygger systemtankegangen nettopp på at systemet skal tilrettelegge for individets utvikling og læring. For å tilrettelegge for individet må man kjenne individet, dets styrker, vansker og miljø. Cameron og kollegaer (2011) viser til Skjelstad (2005), som hevder at det ikke er noen motsetninger mellom de to perspektivene, siden enhver individuell tilrettelegging nødvendigvis har innvirkning på systemet. Enkeltsaker er viktige for PP-rådgivere, skoler og barnehager som grunnlag for systemsaker (Fylling og Handegård, 2009, viser til Rambøl, 2006). Enkeltsaker kan skape et grunnlag, og et utgangspunkt for refleksjoner og diskusjoner knyttet opp imot systemet. De to perspektivene må knyttes sammen for å virkelig ivareta

systemtankegangen, og fagpersoner i praksisfeltet må ha et blikk på begge perspektivene (Midthassel et. al., 2011).

I Meld. St. 18 (2010-2011) presenteres fire forventninger kunnskapsdepartementet har til alle landets kommunale PP-tjenester. Disse forventningene gjentas i NOU 2015:2.

Forventningene er: 1. PP-tjenesten skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng; 2. PP-tjenesten skal arbeide forebyggende; 3. PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats i barnehage og skole; 4. PP-tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste (Meld, St. 18 2010-2011, s. 91-95). Kunnskapsdepartementet har en forventning om at PP-tjenesten skal være tettere på, og behovet for tettere samarbeid mellom PP-tjenesten og skole og barnehage påpekes og understrekes. Dette innebærer at PP-tjenesten skal bidra med råd og veiledning innenfor både barnehagens og skolens pedagogiske læringsmiljø. Kunnskapsdepartementet ønsker også at PP-tjenesten skal bidra til å redusere andelen sakkyndige vurderinger med anbefaling om spesialpedagogisk hjelp ved å jobbe forebyggende og systembasert. Man mener at videre at «Evalueringer har vist at når det systemrettede arbeidet styrkes, blir kvaliteten på PP-tjenestens tjenester overfor skolene, skolenes egen kompetanse, tilbudet til elevene og samarbeidet med foreldrene bedre.» (NOU 2015:2). I en systembasert tilnærming tenkes det at systemrettede prosesser kan ha positiv effekt på elevens utvikling og læring (St. meld. 18, 2010 – 2011). Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* påpeker at behovet for spesialundervisning i skolen kan reduseres hvis skolen klarer å heve kvaliteten på tilpasset opplæring. Fylling og Handegård (2009) viser til at tidsbruken på de forskjellige oppgavene i PP-tjenesten er uendret siden 2003. Det hevdes av Sandve (2014), som viser til blant andre Fylling og Handegård (2009) at implementeringen av systemrettet arbeid i PP-tjenesten hemmes av flere faktorer. Faktorene som trekkes frem er: mangel på ressurser og kapasitet, lovverk, forventninger om individarbeid, sakkyndighetsarbeid får forrang, manglende etterspørsel, manglende legitimitet, troverdighet og kompetanse hos PP-tjenesten, uklart mål og innhold i lovverk, samt at endringer utløser motstand.

3. Teori

Oppgavens problemstilling sees i lys av den teori som blir presentert i det følgende kapittel. Teorien som blir presentert er knyttet til systemtankegangen, som utgjør fundamentet og hovedprinsippene bak systemrettet arbeid.

3.1 Systemtankegangen i systemrettet arbeid

Viktigheten av tidlig intervensjon er sterkt synliggjort i norsk skole- og barnehagepolitikk, bl.a. i Meld. St. 16 (2006), *Veilederen spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009), NOU 2009:18 og NOU 2015:2. Fokus på forebygging skal prioriteres i både barnehager og skoler (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det påpekes av Midthassel og kollegaer (2011), at jo tidligere tiltak settes inn, dess sterkere og mer omfattende virkning kan intervensjonen ha. Midthassel og kollegaer (2011) viser til Nærde og Neumer (2003) som konkluderer med at mellom 10 – 20 prosent av alle barn i førskolealder har psykososiale vansker som er så omfattende at det påvirker utvikling og funksjonsnivå. NOU 2015:2 anslår de samme tallene. Systemarbeid står sentralt og er sterkt knyttet til tidlig innsats og forebygging i barnehage. Befring (2012) beskriver at forebygging tar sikte på å begrense innflytelsen av risikofaktorer og dermed sannsynligheten for at problemer vil oppstå. Videre viser Befring (2012) til at forebygging kan foregå på flere forskjellige nivåer, og et av disse nivåene – institusjonsnivå – involverer PP-tjenesten, som skal arbeide for at gi barn og unge positive utviklingsmuligheter ved å begrense risiko, og sørge for at elever og barn får tilgang til et stimulerende, raust og strukturert fellesskap.

NOU 2009:18 peker på at arbeidet i barnehager og skoler må ta utgangspunkt i et systemperspektiv.

Et systemperspektiv innebærer bl.a. at all læring, utvikling og samhandling i barnehage og skole må forstås i lys av miljømessige forhold. Et slikt perspektiv har som konsekvens at selv når oppmerksomheten rettes mot enkeltbarnas og elevenes behov for individuell tilrettelegging, vil vurderingen av behov og tiltak måtte ses i lys av ulike betingelser i barnas/elevenes omgivelser. (NOU 2009:18, s. 86)

Systemperspektivet kommer altså tydelig frem i flere styringsdokumenter, og det vil være viktig å skape en god forståelse for hvilket teoretisk grunnlag perspektivet kommer fra, og hva det egentlig betyr. Bargel og Samuelsen (2007) mener at systemrettet arbeid enklest kan forklares som arbeid som er rettet mot et system. Midthassel og kollegaer (2011) viser til Skogen (2004), og definerer systemrettet arbeid som systematisk arbeid rettet mot skole eller barnehage med tanke på kvalitetsforbedring. De viser også til at systemarbeid innebærer å se på individsaker i et videre perspektiv, og samtidig skape gode strukturer for samarbeid. Det synes å være bred enighet om at begrepet systemrettet arbeid kan knyttes opp imot et systemteoretisk perspektiv (Cameron et al, 2011; Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005; Nordahl, 2012a; Reindal og Hausstätter, 2010; NOU 2009:18; Midthassel et. al., 2011). Med dette som utgangspunkt vil jeg i det neste avsnittet gi en avklaring av begrepet systemteori.

3.2 Systemteori

Systemteori kan brukes for å forklare kompleksiteten i bl.a. organisasjoner, slik som f.eks. en barnehage eller en skole, hvor man tenker at organisasjoner består av en rekke elementer som gjensidig påvirker hverandre i et åpent og miljøavhengig system (Bargel og Samuelsen, 2007, s. 66). Klefbeck og Ogden (2003) beskriver at systemteori er et forsøk på å forklare sammenhenger innad i et system og mellom systemene. Systemteoriens tverrvitenskapelige karakter gjør at vi finner den igjen innenfor mange vitenskapelige modeller (Holck, 2012). Generell systemteori kan ledes tilbake til biologen Karl Ludwig von Bertalanffy som på 40-tallet utarbeidet en altomfattende generell systemteori om alt levende og dets tilpasning til, og påvirkning på omgivelsene (Bargel og Samuelsen, 2007).

Nordahl (2005) beskriver systemteori som et samlebegrep for flere teorier, bl.a. innenfor samfunnsfag, og videre innenfor et sosialt perspektiv hvor en tar en utgangspunkt i at individet inngår i et sosialt system med gjensidig påvirkning individ – sosialt system. Dette lager et fundament for forståelsen av at dersom vi skal løse vansker på individnivå kan vi muligens finne løsningen i omgivelsene.

Luhmann (1927 -1998) regnes som konstruktivist (Collin, 2004), og en av 1900-tallets fremste sosiologer og grunnleggeren av moderne systemteori (Reese-Schäfer, 2009). Luhmann mente at individet består av tre systemer: et biologisk, et psykisk og et sosialt system. I likhet med Bronfenbrenner (se kap. 3.2.1), har Luhmann som en grunnleggende

tanke at individet ikke kan studeres løsrevet fra sine omgivelser (Collin, 2004). I det sosiale systemet er kommunikasjon og relasjoner nøkkelord. Systemteorien tar utgangspunkt i tanken om at helheten er mer enn summen av delene. Man betoner interaksjonen mellom delene, og at man ikke kan se på isolerte deler i systemet uten å ta denne interaksjonen i betraktning. Like lite kan man studere systemet isolert fra andre systemer uten å se på den gjensidige interaksjon mellom systemet og omgivelser (andre systemer) (Collin, 2004). Samtidig er en sentral del av Luhmanns teori at systemer er lukkede og sånn sett er autonome, men de skaper ikke seg selv ut av intet, og man kan derfor si at de er autopoietiske, dvs. at det som tilføres inn i systemet utenfra, transformeres og dannes ut fra systemets logikk (Collin, 2004; Nordahl, 2012a).

Hvis vi skal forsøke å forstå barnehagen i lys av et systemteoretisk perspektiv kan vi se på barnehagen som et åpent eller lukket system. I et åpent system vil de forskjellige systemene ha påvirkning inn mot hverandre. I et lukket system vil organismene i systemet selv “bestemme” om man responderer på innvirkning utenfra. Innad i systemet har de forskjellige elementene gjensidig påvirkning på hverandre, og blir satt sammen til en helhet, som igjen er plassert i en omgivelse: samfunn, nærmiljø, kommune. Personale, barn, rutiner, foresatte, organisering, og så videre, danner dette systemet, og individene i miljøet påvirker igjen omgivelsene og hverandre. I et åpent system vil politiske føringer, barnehagens samfunnsmandat og rammeplan være i gjensidig samspill med barnehagen. I systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen må vi kunne tenke oss at både barnehagen og PP-tjenesten er åpne systemer, og at partene vil kunne ha en innvirkning på hverandre – direkte eller indirekte. Samtidig er Luhmanns teori om lukkede systemer aktuell å trekke inn med tanke på at barnehagen eller barnehageavdelingen være autopoietisk. Kultur, logikk, osv. i det eksisterende systemet er avgjørende for hvordan samspill, prosess og resultat blir skapet. Systemrettet samarbeid vil kun kunne få påvirkning innad i en barnehageavdeling dersom avdelingen responderer på samarbeidet med endret praksis.

Med et systemfokus på barnehagen vil man se at de forskjellige delsystemene, slik som måltidsrutiner, aktiviteter, lekegrupper, rom, vennskap, osv. har betydning for individene i systemet, og at individene har en gjensidig påvirkning på aktiviteter osv. Man tenker også at de forskjellige aktivitetene fungerer i relasjon til hverandre. Bargel og Samuelsen (2007) viser til Sørli (2000), og påpeker at det gir større effekt å jobbe med samme problematikk i de

forskjellige delsystemene og relasjonen dem imellom, enn om man kun har fokus på individet.

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) viser til at en systemteoretisk forståelse har preget pedagogiske fagmiljøer i flere tiår. Forfatterne viser til at det særlig er to personer som har hatt innflytelse på den systemteoretiske tenkningen: Bronfenbrenner (1917 – 2005) med sin utviklingsøkologiske teori og Bateson (1904 – 1980) med sin kommunikasjonsteori. Midthassel og kollegaer (2011) viser til at systemrettet arbeid består av arbeid med både de sosiale systemene og arbeid rettet mot systemet. Forfatterne trekker frem at i arbeidet med de sosiale systemene står bl.a. Bronfenbrenner (1979) og Pianta (2006) sentralt. I arbeid med systemer står også innovasjonsteori sentralt, da det omhandler utviklingsarbeid i organisasjoner (Midthassel et. al., 2011, s. 13). I likhet med Midthassel og kollegaer (2011) viser Cameron og kollegaer (2011) til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori som sentral i systemrettet arbeid. I tillegg viser Cameron og kollegaer til to relaterte perspektiver som utgangspunkt for systemrettet arbeid: relasjonelt perspektiv og konstruktivistisk perspektiv.

Med dette som grunnlag vil jeg i de neste avsnittene gi en presentasjon av deler av den teori som ligger til grunn for systemrettet arbeid, og som jeg mener er relevant for oppgavens problemstilling: *utviklingsøkologisk teori og relasjonelt perspektiv*. Videre vil jeg presentere grunnleggende tanker om *rådgivning*, da rådgivning er en viktig del av det systemrettede arbeidet i denne undersøkelsen, og *innovasjonsarbeid*, da systemrettet arbeid forutsetter en utvikling i organisasjoner gjennom innovativt arbeid.

3.2.1 Utviklingsøkologisk perspektiv

Økologisk systemteori har sin opprinnelse fra systemteori, men er videreutviklet og tilpasset sosiale systemer (Klefbeck & Ogden, 2003). Bronfenbrenner (1917 - 2005) har fått oppmerksomhet innenfor utviklingspsykologien med sitt verk *The ecology of human development* fra 1979 (Gulbrandsen, 2012; Imsen, 2014; Johannessen et. al., 2010). Bronfenbrenners teori står sentralt som modell for å skape forståelse for individet og de kontekstuelle faktorene i miljøet rundt individet (Gulbrandsen, 2012). Bronfenbrenner har videreutviklet og revidert sin utviklingsøkologiske teori siden 70-tallet (Imsen, 2014). Det er fire nivåer i Bronfenbrenners modell: mikrosystem, mesosystem, økosystem og makrosystem (Imsen, 2014; Gulbrandsen 2012; Klefbeck og Ogden, 2003; Johannessen et. al., 2010). Disse

fire systemer må utforskes for å skape forståelse for hvilken kontekst ethvert individ inngår. Det første nivået, mikrosystemet er det system hvor barn befinner seg i sitt daglige liv, f.eks. i barnehagen. I dette systemet befinner seg f.eks. venner på avdelingen, personalet som jobber der, osv. I mesosystemet tenker Bronfenbrenner at barnets situasjon påvirkes av det som skjer i en annen situasjon (eller på et annet nivå i systemet). Som eksempel på dette kan vi tenke oss det skjer noe i et barns familie (skilsmisse, sykdom, nye familiemedlemmer osv.), som påvirker familien og dermed barnet. Barnets emosjoner kan medføre endring i atferd som igjen påvirker måten pedagogene møter barnet i barnehagen (Imsen, 2014). I økosystemet kan vi se på samfunnsendringer som barnet ikke direkte er involvert i, men som likevel vil ha en innvirkning (Imsen, 2014). Det kan f.eks. være noe som gjør at en PP-rådgiver som har vært knyttet til barnehagen får andre ansvarsoppgaver og arbeidsted, og dermed vil kanskje en barnehagelærer som har samarbeidet med PP-rådgiveren påvirkes. Dette vil igjen kunne påvirke relasjonen barnehagelærer - barn. Et økosystem er "formelle og uformelle samfunnsinstitusjoner som opererer på det lokale samfunnsnivået og som griper inn i den enkeltes verden, enten direkte eller indirekte." (Imsen, 2014, s. 403). I makrosystemet finner vi at overordnede politiske, økonomiske beslutninger eller hendelser innvirker på hvert eneste barn på mikronivå (Imsen, 2014). En beslutning om å legge ned en barnehage vil f.eks. få stor innvirkning på alle individer som er knyttet til barnehagen. Likeså vil f.eks. føringer om at virksomhetens skal drives i tråd med gitte verdier ha innvirkning på et barns hverdag dersom føringene fører til reelle endringer i personalgruppen. Bronfenbrenners modell kan sees som en kritikk av en form for utviklingspsykologi som bare tar hensyn til barnet som individ (Johannessen et. al., 2010). Bronfenbrenner hevdet at barn ikke kan studeres utenfor sine naturlige miljøer, da dette vil løsrive dem fra deres naturlige kontekst. Vi må altså se barns utvikling og egenskaper i en helhetlig sammenheng, der man samtidig tar hensyn til biologiske og sosiale faktorer, psykologiske faktorer og oppvekstmiljø (Imsen, 2014; Gulbrandsen, 2012). De sammenkoblede kontekstene og relasjonene disse imellom innebærer et hensyntagende til at et barn hører til i flere miljøer samtidig, og pendler mellom de forskjellige miljøene hver dag (Gulbrandsen, 2012, Imsen, 2014). Bronfenbrenner pekte også på farer ved et kaotisk system, i form av mangel på rutiner og struktur, hvor uorganiserte aktiviteter, støy og avbrudd, skaper dårligere forutsetninger for nære relasjoner som er viktige for barns tillit og utvikling (Imsen, 2014). Det er en sterk sammenheng mellom systemarbeidets organisasjons- og kompetanseutviklingsmandat og Bronfenbrenners økologiske teori, via tankegangen om at organisering, struktur og kompetanse er viktige faktorer for å skape god kvalitet i barnehagen. Sentralt i systemrettet arbeid er også å styrke

relasjonene mellom de forskjellige miljøene barn og unge inngår i (Midthassel et. al., 2011; Eid og Itland, 1984).

3.2.2 Relasjonelt perspektiv

I et relasjonelt perspektiv på skole eller barnehage ses relasjonene mellom barn og voksne i barnehage og skole som sentrale forutsetninger for barns trivsel og utvikling. Drugli og Nordahl (2014) peker på voksnes definisjonsmakt ovenfor barn og mener at en voksen alltid vil ha større makt enn barna. Relasjonen er ekstra viktig for sårbare barn (lærevansker, språkvansker, psyko- sosiale vansker osv.) (Drugli og Nordahl, 2014). En trygg og god relasjon med den voksne i barnehagen eller skolen vil kunne bidra til å kompensere for barnets risikofaktorer, og samtidig bidra til å fremme en positiv utvikling, mestring og læring (Drugli og Nordahl, 2014). Gjennom et relasjonelt perspektiv på spesialundervisning tar man utgangspunkt i at eleven påvirkes av mellommenneskelige relasjoner og sosiale prosesser. Det er ikke nødvendigvis slik at eleven alene er årsak til vanskene, men at også læringsmiljøet rundt er en medvirkende faktor. Gjennom et relasjonelt perspektiv skal spesialundervisningen tilrettelegge systemet rundt eleven slik at eleven har større utbytte av fellesskapet og opplæringen. Man vektlegger både elevs vansker og avvik, samt skolens eller barnehagens mellommenneskelige relasjoner (Tangen, 2012). Nordahl (2012b) mener at et relasjonelt perspektiv på spesialundervisning i skolen betyr en inkluderende praksis hvor man retter oppmerksomheten mot de organisatoriske rammene og sosiale relasjoner. Sosiale prosesser bidrar til inkludering, men kan også føre til ekskludering. Tanken om at sosiale prosesser kan føre til ekskludering krever derfor bredere normalitetsbegrep der grensene for hvem som passer inn er rause. Det spesielle normaliseres (Nordahl, 2012b; Tangen, 2012). Ogden (1987) vektlegger et kompetent personale i barnehage og skole som utslagsgivende for barns utvikling og trivsel. Man tenker at dersom miljøet rundt individet er høyt stressbelastende (kjeft, høyt støyvolum, uforutsigbarhet, ustrukturert dagsrytme osv.), vil dette medføre flere tilfeller av disiplin-, trivsel- og atferdsproblematikk. Dette viser til et syn der at atferdsproblemet ikke nødvendigvis ligger hos barnet, men at det kan skapes og / eller styrkes av miljøet barnet ferdes i.

Bjarnarson (2010) viser til at en inkluderende praksis vil medføre et forsøk på å forene allmenn- og spesialundervisning. Dette kan sammenlignes med Eid og Itland (1984, s. 9) sin beskrivelse av utviklingen forfatterne mener å ha sett over tid innenfor spesialpedagogikken

“spissformulert kan en si at for 20 år siden hadde skolen elever med tilpasningsvansker, i dag er det skolen som tilpasningsvansker.”. Dette viser til at den relasjonelle tankemåten og inkludering har hatt stor innvirkning på utviklingen innenfor den spesialpedagogiske tenkningen, PP-tjenesten, barnehager og skoler.

3.2.3 Kategorisk perspektiv som motsetning

Persson (1998) har bearbeidet de to begrepene kategorisk og relasjonelt perspektiv til en teoretisk modell, med hvilken man kan forklare og forstå konsekvensene av perspektivene har for spesialpedagogisk hjelp og undervisning.

Et kategorisk perspektiv medfører tanken om at spesialundervisningen er et redskap som skal reparere “den unormale eleven” (Nordahl, 2012b; Bjarnason, 2010; Persson, 1998). Eleven blir sett på som eier av vansker. Spesialundervisningen skal ut fra dette perspektiv medvirke til at elevene som mottar spesialundervisning kan være sammen med de ”normale” elevene. Dette betyr også at barns og elevers vansker er til hinder for undervisningen og at spesialundervisning skal kompensere for vansker og problemer. Man har ofte fokus på det patologiske, diagnoser og kartlegging (Nordahl, 2012b). Og å finne det som er feil – for så å iverksette individuelle tiltak. Det handler ikke om å se løsninger innenfor hele læringsmiljøet. (Nordahl, 2012b).

Arnesen (2003) drøfter relasjonen mellom de sårbare barna og måten de blir definert på i et kategorisk perspektiv. Hun mener at kategorisering medfører en risiko for ekskludering. Det å føle seg annerledes er en utløsende faktor for utenforskap (Arnesen, 2003). Arnesen beskriver at det å ha vansker må betraktes som risikofylt, da barn og unge i utdanningssystemet er prisgitt de voksnes måte å oppfatte dem på. Denne vurderingen er av stor betydning for den enkelte, og relasjonen til barnet står i fare for å bli påvirket. Ogden (1987) tydeliggjør synet på barnet som eier av vansker med stemplingsteorien, og peker på at et elev eller et barn kan bli utpekt som avvikende og få en diagnostisk merkelapp.

Solli (2010), i likhet med Persson (1998), belyser et kritisk perspektiv på spesialpedagogiske tiltak og viser til Skrtic (1991). I et kritisk perspektiv på spesialundervisningens natur tenkes det at diagnoser og spesialpedagogiske tiltak forsterker tanken om individet som bærer av en eller flere vansker. Synet på spesialundervisning vil variere avhengig av hvilket perspektiv

man har på, noe som i seg selv har avgjørende betydning for elevens muligheter for å oppleve inkludering og tilrettelegging (Persson, 1998; Nordahl, 2012b; Arnesen, 2003; Bjarnarson, 2010, Solli, 2010).

3.3 Innovasjonsarbeid og organisasjonsutvikling

Den ene delen av det todelte mandatet PP-tjenesten har om å hjelpe til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling forutsetter en utvikling i en organisasjon eller et system. I det følgende vil jeg gi en presentasjon av teori knyttet til innovasjonsarbeid, da kompetanse- og organisasjonsutvikling er knyttet til innovasjon (Holck, 2012; Skogen og Sørli, 2000).

Andersen (2009) understreker at organisasjonsteori ikke er en eneste, sammenhengende teori, men at organisasjonsteorier er påstander om organisasjoner. Felles universelle trekk for organisasjoner er at de skal oppnå bestemte mål, hvor det finnes mennesker, struktur, aktivitet og kultur (Andersen 2009). Disse komponentene kan sees på som en “planlagt sammenslutning av personer i den hensikt å oppnå bestemte mål” (Andersen, 2009). Som eksempler på slike bestemte mål og planlagte sammenslutninger av personer kan man trekke frem barnehager og PP-tjenesten med de bestemte mål og lovverk (barnehageloven, opplæringsloven, politiske føringer, osv.) som ligger til grunn for barnehager og PP-tjenestens mandat.

Skogen og Sørli (2000) viser til at endringsperspektivet i den spesialpedagogiske tenkningen gjør at innovasjon er en alt viktigere del av arbeidet innenfor det spesialpedagogiske feltet. Innovasjon kan defineres som å endre praksis. Det å arbeide innovativt som spesialpedagog eller PP-rådgiver er en nødvendighet dersom man skal tilrettelegge på systemnivå. Spesialpedagogikkens mål er å forbedre funksjonshemmedes levekår. Dette gjør at faget har sterke innovative trekk, og må være handlingsorientert (Skogen og Sørli, 2000). Begrepet innovasjon brukes vanligvis om forandringer og forbedringer i forskjellige organisasjoner og systemer (Skogen og Sørli, 2000), slik som f.eks. i systemrettet arbeid. Planlagte endringer i de sosiale og strukturelle systemene i en organisasjon er en kompleks prosess, hvor man tar hensyn til rutiner, vaner, forståelse og læring (Fullan, 2001, gjengitt av Midthassel et. al., 2011).

”Systemrettet innovasjonsarbeid er en målrettet endring av organisatoriske rammebetingelser som har til hensikt å forbedre praksis.” (Holck, 2012, s. 192). Definisjonen til Holck (2012) er basert på Skogen og Sørli (2000) sin definisjon av innovasjonsarbeid. Sistnevnte beskriver at innovasjonsarbeid er “planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Holck, 2012; Skogen og Sørli, 2000; Midthassel et. al., 2011). Holck (2012) definerer altså at innovasjonsarbeid skal medføre en endring av organisatoriske rammebetingelser, noe Skogen og Sørli har utelatt i sin definisjon. Organisatoriske rammebetingelser er definert som administrative forhold og grunnleggende systemegenskaper (Holck, 2012, s. 192). Bush, Johnsen og Vanebro (2003, s.221) definerer innovasjon som “enhver idé, praksis eller materiell størrelse som oppfattes som ny for den som tar den i bruk.” De har utelatt planleggingskriteriet eller tanken om at endringen skal være målrettet. Bush og kollegaer (2003) har også valgt å utelate et kriterium som Holck, Sørli og Skogen har i sin definisjon: nemlig tanken om at innovasjon skal ha som hensikt å *forbedre* praksis. Skogen og Sørli (2000) understreker at innovasjon ikke alltid er ferdig planlagt på forhånd, men at man prøver ut underveis. Innovasjon må starte med at man må ha noen tanker om hva man vil, dvs. en slags målsetning for arbeidet. Endringen skal medføre en ny og forbedret praksis.

Holck (2012) viser til at kvalitet og effektivitet i virksomheter vil være tett knyttet opp imot at de faglige oppgavene løses med hjelp av administrative gjennomføringsbetingelser som er tilpasset de faglige oppgavene. Gjennomføringsbetingelsene kan deles opp i kategoriene organisering, rutiner, ressursstyring og kompetanse. Organisering er med andre ord viktig for at f eks barnehagepersonale skal kunne gjøre et godt pedagogisk arbeid. Kjennskap til organisasjoner endrer ikke praksis i seg selv, men kunnskap om organisasjonsteori kan medføre bedre forutsetninger for å drive utviklingsarbeid (Andersen, 2009). Når man skal arbeide innovativ kan det være viktig å kunne sette ord på, og kjenne til noe av organisasjonens gjennomføringsbetingelser (Holck, 2012). Det vil med andre ord være viktig for en PP-rådgiver som skal arbeide systemrettet med barnehagen å kjenne noe av rutiner, organisering og ansvarsfordeling for å ha grunnlag for rådgivning.

Endringer kan utløse motstand (Holck (2012; Skogen og Sørli, 2000), og endringer som griper inn på organisasjoners identitet vil ofte utløse sterk motstand (Holck, 2012). Når en organisasjon møter motgang i endringer, og ikke når frem til mål, kan det være tegn på dyptliggende problemer i organisasjonens teori, struktur eller teknologi, eller motstand fra individer i systemet (Holck, 2012). En barnehage kan ha utviklet sin egen måte å fungere på

og man kan ha en slags selvbevaringsmekanisme (jfr. Luhmann, kap. 3.2). Dette kan gjelde i forhold til både formelle og uformelle regler og rutiner. Motstand er en naturlig del av endringsarbeid og kan vises både skjult og åpent, passivt og aggressivt (Skogen og Sørлие, 2000). Skogen og Sørлие (2000) viser til at begrepet “motstand mot forandring” kan beskrives gjennom å bruke forskjellige kategorier og modeller. Bl.a. tar forfatterne utgangspunkt i Dalin (1978), og deler inn barrierer i fire kategorier: psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. En viktig tanke å ha med seg er at trygghet hos individer skaper bedre forutsetninger for å motvirke psykologiske barrierer (Skogen og Sørлие, 2000). Anerkjennelse og støtte blir derfor viktig i denne sammenheng. Motstand mot endringer er en naturlig reaksjon hos mennesker, som en konsekvens av at mennesker ønsker å beskytte sine egne interesser og sin egen innflytelse på situasjoner (Martinsen, 2015). Psykologiske barrierer kan omdefineres til praktiske barrierer, av den grunn at det er mer legitimt. “Vi har ikke nok tid / ressurser” osv. er gjerne argumenter som blir brukt i denne sammenheng. Praktiske barrierer er godt kjent i barnehage og skole, både reelle og ikke reelle (Skogen og Sørлие, 2000). Det kan også være vanskelig å forutsi hva som vil medføre en forbedring for et eller flere individer, da forbedringen er subjektiv og avhengig av hvem som definerer den (Skogen og Sørлие, 2000).

Robinson (2014) viser også til at motstand mot innblanding ovenfra kan skape barrierer i forhold til endring og utvikling når ledere prøver å pålegge andre sine egne synspunkter. Innovasjonsarbeid kan i barnehage, slik som i andre organisasjoner, oppfattes som uønsket. Dermed kan det skapes en barriere i form av verdi- og maktkonflikter, hvor man er fastlåst i forhold til verdisyn, maktposisjoner og lignende (Skogen og Sørлие, 2000).

3.3.1 Lærende organisasjoner

Organisasjoner som strever etter å være i utvikling, så kalte lærende organisasjoner, står i motsetning til organisasjoner som strever etter å være i balanse, og de vil prøve utvikle seg i samsvar med endringer i sitt miljø (Holck, 2012). Lærende organisasjoner utvikler seg kontinuerlig gjennom at de er innovasjonsorientert. Med innovasjonsarbeid prøver man å reformere og revurdere arbeidsmåter, og finne ut av hva man bør forandre for å finne løsninger (Samuelson, 2007).

For å bedrive innovasjonsarbeid kreves kreativitet som er knyttet til medarbeidere i et system. Et miljø hvor man tillater prøving, feiling, feedback, ny læring osv. er knyttet til begrepet lærende organisasjoner. Lærende organisasjoner defineres av Senge (1990)

Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together. (Senge, 1990, s.3 utdrag fra Bush, Johnsen og Vanebro, 2003, s. 222)

Modellen til Senge legger vekt på fem elementer som grunnlag i en lærende organisasjon: systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring (Bush et al., 2003).

Et av kriteriene for å bli hjulpet er at man ønsker slik hjelp selv, altså at man ønsker å være i utvikling eller lærende. Derfor kan det være en utfordring for PP-tjenesten å arbeide med kompetanse- og utviklingsarbeid i barnehager eller skoler som ikke ønsker slik hjelp. Bargel og Samuelsen (2007, s. 69) påpeker at det ofte er de skoler eller barnehager som selv ikke ønsker bistand som ofte har det største behovet, og at det da er viktig at de nærliggende systemene slik som skole- og barnehageeier, kommune eller fylkeskommune inntar en aktiv rolle. Alle planlagte utviklingsarbeid må forankres i ledelsen, og forskning peker på at tydelig ledelse er helt nødvendig for å få til en god utvikling (Midthassel et. al., 2011; Samuelsen, 2007). En ledelse som er engasjert i arbeidet, deltar selv i prosesser, viser vei og legger til rette på et strukturelt plan innebærer at ledere må ha fokus både på de menneskelige ressursene og prosessene og de strukturelle betingelsene og rammene. Enda bedre virkning kan arbeidet få hvis det forankres hos barnehage- og skoleeiere (Midthassel et. al., 2011).

Martinsen (2015) viser til at flere studier har vist til en sammenheng mellom ledelse og forskjellige lederstiler og resultater i bedrifter. Robinson (2014) knytter elevs skolelivskvalitet tett opp til skoleledere. Skoleledere som benytter seg av en ledelsesstrategi der lederen er elevsentrert og tett knyttet opp til læreres og elever faglige utvikling vil sette elevs og læreres læring og utvikling i sentrum for sin ledelse. Denne type ledere vil skape bedre forutsetninger for et godt læringsmiljø. Ledere som deltar jevnlig i faglige diskusjoner, som har pedagogisk innsikt, og som samtidig stimulerer til refleksjon gjennom selv å delta vil ha sterkest innflytelse på skolens resultater. Slike ledere deltar i personalets formelle og

uformelle læring, og får gjerne selv en faglig tyngde, noe som er vesentlig for å gi lærere tilbakemeldinger, støtte og veiledning (Robinson, 2014).

3.4 Råd og veiledning

Rådgivning oppsto som profesjon en i løpet av 1900-tallet ut fra et behov for å støtte og gi hjelp til mennesker i deres naturlige miljø (Lassen, 2012). Rådgivning er basert på kommunikasjon og samarbeid mellom rådgiver og radsøker, og hensikten er at rådgiveren kan hjelpe radsøkeren gjennom å lytte til radsøkeren. Rådgivning kan beskrives som:

Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, innhold og tidsbegrensning. Ønsket om forbedring (mål) radsøker(e) arbeider mot er den styrende faktor i rådgivningsprosessen. Arbeidet for å nå målet blir rådgivningsprosessen. Å oppnå ønske og vekst blir resultatet av selve rådgivningen.
(Lassen, 2012, s. 171, gjengitt av Lassen, 2014, s. 24)

Rådgivningsprosessen handler, i likhet med empowerment-tenkningen, om å bidra til selvhjelp for å oppnå oppsatte mål eller ønsket situasjon, jfr. kap. 3.4.1, Man ønsker å styrke radsøkeren gjennom å rette fokus mot ressurser og muligheter. Det er viktig at rådgiveren har en affektiv inntoning. Med dette kan rådgivning også kobles til anerkjennelse. Rådgiver må og evne å vise forståelse for utfordringer, følelser og sårbarhet (Lassen, 2012). Midthassel og kollegaer (2011) understreker at en felles forståelse for problemet øker mulighetene for å finne frem til felles løsninger. Et felles begrepsapparat og språk vil gjøre samarbeidet lettere. (Midthassel et. al., 2011; Lassen, 2012). Lassen (2012, s. 171) viser til Davis (2000) og Egan (2010) og påpeker at en bred definisjon av rådgivning vil være "hjelp til selvhjelp". Man vektlegger mestringsopplevelser som igjen vil gi en personlig kompetanseutvikling - noe som igjen kan bidra til at individer, grupper og systemer får bedre forutsetninger til å møte utfordringer både på personlig og profesjonelt plan (Lassen, 2012).

Oppgavene til rådgivere i PP-tjenesten kan knyttes til det todelte mandatet til PP-tjenesten (se kap. 2.4 og 2.6). Begge oppgavene kan forstås ut i fra empowerment-tenkningen og anerkjennelsesteori (Lassen, 2012) (se videre i kap. 3.4.1 og 3.4.2). Spesialpedagogisk rådgivning kan ofte bestå både oppfølging av individer, og oppfølging av systemet (eller

systemene) rundt individet. Individet kan bli styrket gjennom at systemet endres, og noen ganger kan systemet styrkes gjennom individets behov for en slik endring (Lassen, 2012), jfr. Bronfenbrenners økologiske teori om systemer som interaktive sirkulære prosesser. Rådgivningsoppgavene kan være problemløsende oppgaver med utgangspunkt rådsøkers behov, utviklingsoppgaver med hensikt i å videreutvikle rådsøkers kompetanse, sakkyndighetsoppgaver og forebyggende oppgaver (Lassen, 2012). Behovene for endring frembringer den innovative rådgivningsprosessen. Basert på at rådgivningen er frivillig ansvarliggjøres rådsøker slik at endringer og forbedringer kan oppstå (Lassen, 2012). En stor utfordring kan oppstå når rådsøker ikke ønsker noen hjelp (Bargel og Samuelsen, 2007, jfr. Kap. 3.3.1).

Spesialpedagogisk rådgivning har som overordnet mål å gi støtte til barn, ungdom eller voksne med spesielle behov for å bedre deres lærings- og utviklingsvilkår (Lassen, 2012). Det er avgjørende at rådsøker faktisk opplever reell støtte. Støtte kan banalt, men verdifullt, uttrykkes gjennom å signalisere “jeg ser deg”, “du klarer dette”, “jeg har tro på deg”, “jeg går ved din side” (Midthassel et. al., 2011). Rådgivningsprosessen er selvfølgelig mer komplisert enn som så. I systemisk veiledning tenker man at veisøker ikke klarer å finne løsninger på en uønsket situasjon. For å stimulere til alternative tankemåter og utvikling kan man bruke spørsmål som utfordrer og utforsker forskjeller. Bateson (1904 – 1980) var opptatt av slike sirkulære utforskende spørsmål og det å bryte eller punktere et fastlåst mønster i kommunikasjonen (Ulleberg, 2004; Johannessen et. al., 2010). Batesons kommunikasjonsteori viser til at vi kan utvide og åpne opp for nye tanker ved å ta i bruk en tenkning om sirkulære sammenhenger kontra lineære årsaksforklaringer (Johannessen et. al., 2010). Dette er grunnleggende viktig i den systemteoretiske tenkningen. I rådgivning vil en rådgiver kunne bidra i en slik prosess.

Direkte rådgivning og veiledning har som fellestrekk at rådgiveren må ta i bruk egne ferdigheter og faglig klokskap. Forskjellen mellom de to formene er at direkte rådgivning tar utgangspunkt i rådsøkers ønske om hjelp, imens veiledning ofte foregår som en prosess mellom to (eller flere) profesjonelle aktører med fokus på opplæring (Lassen, 2012). Bruk av ekstern ekspertise kan sikre en effektiv profesjonell utvikling, hvis den eksterne personen har gode evner til å løse de relevante utfordringene. I tillegg kan en ekstern part ha mulighet til å utfordre eksisterende sosiale normer og antakelser. Det kan være utfordrende å benytte seg av intern ekspertise eller kollegaveiledning fordi kollegaene kan la seg påvirkes og forstyrres av

sin egen forforståelse av hverandres egenskaper, alder, erfaring, roller osv. Det finnes også en risiko for at kollegaer kan forsterke hverandres uhensiktsmessige oppfattelser og perspektiv på barns og elevers vansker Robinson (2014).

For å jobbe systemrettet med rådgivning trengs kunnskap om relasjoner, system, fleksibilitet (innovasjon) og handlekraft. Behovet for slik kompetanse i PP-tjenesten er dermed tydelig (Lassen, 2012; Sandve, 2014).

3.4.1 Empowerment

Empowerment begrepet ble først tatt i bruk i psykologien på 1920-tallet, men ble videre kjent via borgerrettsbevegelsen i USA på 70-tallet, hvor begrepet symboliserte en form for motstandsbevegelse mot statens umyndiggjøring av marginaliserte individer og grupper (Drange, 2012, viser til Askheim og Starrin 2007). Ordet stammer fra det engelske ordet empower, som betyr å “gi makt til” (Drange, 2012, s. 31). Paolo Freire (1921-1997) har vært en viktig inspirasjon for empowerment-tenkningen med sin *De undertryktes pedagogikk* (Drange, 2012). Viktige elementer i Freires tenkning var at bevisstgjøring av egenskaper og ressurser skaper grunnlaget for frigjøring og mulighet for kontroll over eget liv (Drange, 2012). På norsk brukes også uttrykk som myndiggjøring, bemyndigelse, selvbestemmelse, egenstyringsprosess og selvstyrking. Begrepet sidestilles med brukermedvirkning, mestring, og overføring av makt (Drange, 2012). På motsatt side kan avmakt og opplevelser av manglende mestring, både i forhold til sosiale og faglige utfordringer føre til tapsopplevelser og svekket motivasjon (Midthassel et. al., 2011).

Empowerment prinsippet vektlegger myndiggjøring av mennesker og systemer (Lassen, 2012). Empowerment som mål og metode handler om makt. Empowerment er å styrke makten individet eller gruppen innehar. Man må ha makt og myndighet for å kunne påvirke sin egen situasjon. Det fremheves at et fruktbart samarbeid innebærer at partene ser mening i samarbeidet, og at man samarbeidspartene har innflytelse og støtte av hverandre i prosessen (Dalen og Tangen, 2012).

Dalen og Tangen (2012) viser til Askheim og peker på at den tradisjonelle rådgivningsrollen, hvor PP-rådgiveren eller spesialpedagogen sees på som en ekspert i forhold til elevers vansker, utfordres av empowerment-tankegangen. Dette kan sammenlignes med en

sosialkonstruksjonistisk forståelse av samarbeid og rådgivning hvor man tenker at samarbeid mellom partene i en rådgivningsprosess sees på som en setting hvor ny forståelse, innsikt kunnskap konstrueres gjennom dialogen mellom individene (Moen, 2013). Det er i samhandlingen og kommunikasjonen mellom partene som den nye kunnskapen utvikles, og således er det ikke overføring av kunnskap fra ”eksperten” til den / de med mindre kunnskap, som danner ny innsikt (Moen, 2013). Innenfor empowerment-tenkningen er det rådsøkerne selv den sentrale aktøren. Rådsøkere i denne sammenhengen kan være elever, foresatte, lærere eller barnehagelærere. Hjelp til selvhjelp står sentralt og man utfordrer rådsøkeren til å selv bruke egne ressurser, utvikle kompetanse og finne løsninger. Rådsøkeren er eier selv kunnskapen og en likeverdig holdning til samarbeidet er et essensielt prinsipp. Empowerment krever at rådgiver åpner opp og bekrefter en forståelse av situasjon og vilkår, at man er mottakelig for den kunnskapen og de erfaringene som finnes. Man inngår en slags partnerskap (Dalen og Tangen, 2012).

3.4.2 Anerkjennelse

For å lykkes med innovasjon trenger medarbeiderne i organisasjonen å føle trygghet og mestring (jfr. kap. 3.3 og 3.4.1). Anerkjennelse vil være viktig, dels som grunnlag for å lykkes som innovatør i systemrettet arbeid, men også som bakgrunn for det helhetlige menneskesynet som systemtankegangen bygger på.

Lund (2012) viser til Schibbye (2002) som definerer fem elementer som et fundament for anerkjennelse – lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse. Elementene er dialektiske, hvilket betyr at de må ses i sammenheng for at det skal skapes en helhetlig anerkjennende holdning. Lytting handler bl.a. om å ha en varhet for den andres situasjon. I forståelsen ligger gjenkjennelse og fellesskap. Aksept og toleranse handler om å møte den andre på en ikke-dømmende måte. Bekreftelsen i anerkjennende kommunikasjon handler om at budskapet skal kunne speiles, også følelsen som formidles (Lund, 2012). I Shibbyes dialektiske relasjonsforståelse er anerkjennelse forbundet med at man evner å bevege seg fra sin egen posisjon for å sette seg inn i den andres opplevelse. Man strever ikke etter å påvirke den andre, men etter å gjenkjenne (Tangen, 2012).

Lund (2012) mener at anerkjennelsen fra et annet menneske har en større betydning når det gjelder forebyggende tiltak for barn og unge i sosiale og emosjonelle vansker enn noen andre

tiltak. Lund viser også til hvor viktig det er med en anerkjennende holdning fra for eksempel en leder av en skoleklasse. Det å vise at vi er tolerante ovenfor hverandre, at det er lov å feile, at det er normalt å være forskjellige osv. er alle eksempler på hvordan vi kan forstå anerkjennelse i et klassemiljø (Lund, 2012). Denne tenkningen kan overføres til rådgivningsprosesser, hvor rådsøker og rådgiver er i en dialektisk relasjon til hverandre i selve rådgivningsprosessen.

Lassen (2012) viser til Schibbye (2002) og beskriver at anerkjennelse betyr at man signaliserer en verdsetting av alle parter og deres situasjon. Anerkjennelse er knyttet opp mot empowerment, på den måten at begge begreper vektlegger lytting, empati, bekreftelse og gjensidighet i relasjonen mellom partene, f.eks. mellom en rådsøker og en rådgiver.

3.4.3 Pedagogisk analyse

En naturlig målsetning for rådgivning fra PP-tjenesten vil være at rådgivningen fører med seg en høyere grad av kompetanse, forståelse og faglig innsikt, slik at skole og barnehage får bedre forutsetninger for å tilrettelegge for alle barn og elever på systemisk nivå. Nordahl (2012a) viser til Hattie (2009), Kjærnsli (2007), Ogden og Klefbeck (2003), og Nordahl (2005), og påpeker at nyere pedagogisk forskning om elevers læringsutbytte, pedagogiske utfordringer og atferd i skole, henger sammen med prosesskvaliteter og rammefaktorer. Dette knyttes opp imot at det systemteoretiske perspektivet har god støtte i forskningen.

Nordahl (2012a) har utarbeidet pedagogisk analyse som en arbeidsmodell for se på systemfaktorer i skolen. Nordahl (2012a) omtaler pedagogisk analyse som et verktøy for skolen og lærere, men verktøyet kan også brukes i barnehage, slik som i den foreliggende studien. Forståelsesgrunnlaget for analysemodellen er basert på systemteori (Nordahl, 2012a). Konsekvensene av tenkningen er at barnehager og skoler må ha en systemteoretisk tilnærming, og at perspektivet på utfordringer, vansker og problemer forskyves fra en lineær forståelse av forholdet mellom årsak og virkning til et systemperspektiv (Nordahl, 2012a). Pedagogisk analyse er en modell for hvordan man kan analysere forskjellige opprettholdende faktorer ved pedagogiske utfordringer, og utarbeide treffsikre tiltak basert på forskning. Hovedmålsettingen med verktøyet er å etablere gode læringsmiljøer. Modellen kan benyttes for systematisk utvikling av kompetanse og samarbeid i personalet, for å få en bedre felles forståelse og håndtering av pedagogiske utfordringer (Nordahl, 2012a). Analysen består av

noen forhåndsbestemte faser og trinn: problemformulering, målformulering, innhenting av informasjon, analyse og refleksjon rundt opprettholdende faktorer, utvikling av strategier og tiltak og gjennomføring av tiltak samt evaluering (Nordahl, 2012a). Nordahl (2012a) viser til Hattie (2009) når han trekker frem hva som påvirker skoleelevers prestasjoner.

Konklusjonene i Hatties forskning er at læreren er avgjørende for elevers utvikling og læring. Læreren håndtering av bråk og uro, uttrykk for støtte til den enkelte elev, tydelighet og struktur i undervisningen er noen av de viktigste faktorene for læringsmiljøet. I følge Nordahl (2012a) vil de fleste strategier og tiltak innebære at læreren må foreta endringer av egen praksis.

Nordahl (2012a) viser til at det kan være hensiktsmessig å forstå en skoleklasse som et lukket sosialt system når man skal arbeide systemisk innad i klassen. Læreren vil da selv avgjøre hvordan systemet skal respondere på hendelser utenfor systemet - f.eks. hva som skjer i friminuttet. Da vil læreren eller klassen selv avgjøre i hvilken grad, og på hvilken måte det som skjer utenfor systemet, påvirker det som skjer innenfor systemet. Dette kan i viss grad sies å stå i kontrast til mer utviklingsøkologisk orienterte teorier, slik som Bronfenbrenners (Nordahl, 2012a).

Med en bevissthet om hvor viktige disse faktorene er i skolen kan en tenke seg at disse faktorene vil ha like stor betydning i barnehagen. Kvalitetsfaktorer i barnehage gjenkjennes bl.a. ved personalets kompetanse, kvaliteten på relasjoner og samhandling mellom voksne og barn og mellom barn (Meld. St. 19, 2015-2016).

4. Tidligere forskning

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som omhandler samarbeid på systemnivå mellom PP-tjenesten og barnehager i Norge. Jeg har konsentrert meg om norsk forskning fra de siste ti årene, siden oppgaven er rettet mot samarbeid på systemnivå mellom PP-tjenesten og barnehager i Norge. Jeg har søkt igjennom BISBYS, NORA og NORART, og Google. Jeg har søkt på ord som "PPT", "PP-tjenesten", "pedagogisk psykologisk tjeneste", "barnehage", "systemrettet arbeid" og "system". I tillegg har jeg funnet noe relevant forskning i Stortingsmeldinger, NOU-er og litteratur.

Cameron og kollegaer (2011) sin undersøkelse av PP-tjenestens samarbeid med barnehagen er en av de få studier jeg har funnet på temaet samarbeid mellom PP-tjenesten og *barnehagen*. Studien, som er rettet mot ansatte i PP-tjenesten, viser til at flere forskere påpeker mangel på forskning i barnehagefeltet, og at barnehagers og PP-tjenesters samarbeid og forhold er enda mindre kartlagt. Utenom Cameron og kollegaer sin studie har jeg kun funnet to andre masteroppgaver (Olsen, 2015; Haukenes og Moen, 2012) som utelukkende fokuserer på systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen. Forskning som finnes om temaet samarbeid med PP-tjenesten er oftest rettet mot skole, eller den undersøker samarbeid mellom PP-tjenesten og skole / barnehage sett under et. Cameron og kollegaer (2011) påstår at det eksisterer lite forskning på temaet. Dette styrker min egen oppfattelse om mangel på slik forskning. Den tidligere forskning jeg ser som relevant for den foreliggende studien, og som omhandler systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehage og skole, presenteres nedenfor i korte trekk.

Cameron og kollegaer (2011) har undersøkt i hvor stor grad PP-tjenesten arbeider systemrettet mot barnehagen. De har hatt som formål å belyse samarbeidsformer, PP-tjenestens egen vurdering av intern kompetanse, samt vurderinger av barnehageansattes kompetanse. De har undersøkt PP-tjenestens oppfatning av spenningsfeltet mellom individ- og systemrettet arbeid. Deres studie har kartlagt 249 PP-kontor i Norge. Dette skal motsvare omtrent samtlige norske PP-tjenester i 2011 med ansvar for barnehage og grunnskole. Hovedkonklusjonene fra rapporten er at det er stor variasjon i PP-tjenestenes arbeidsorganisering og arbeidsmåter, samt definisjoner av systemarbeid. I hovedsak defineres systemarbeid som utviklingsarbeid, og man viser til at innholdet i begrepet systemarbeid oppfattes nokså ulikt. Forfatterne har også konkludert med at systemarbeid i varierende grad ble dokumentert av PP-tjenestene, imens individuelt arbeid har høyere grad av dokumentert arbeid. I likhet med Cameron og

kollegaer (2011), viser KOSTRA-tall (Utdanningsdirektoratet, 2016) til at det pågår en konstant økning i andel barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Økningen står i kontrast til det preventive aspektet systemrettet arbeid har som en hovedtanke. Cameron og kollegaer (2011) sammenligner økningen av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen med spesialundervisning i skolen. De viser til Fylling (2007) som så en konstant økning i andelen barn med spesialundervisning, og konkluderte med at økt tilpasning av ordinær undervisning ikke er nok for å redusere omfanget av spesialundervisning at systemrettet arbeid sannsynligvis må følges av andre tiltak. Imidlertid viser oppdaterte KOSTRA tall fra 2015 at andel elever med spesialundervisning i skolen faktisk har sunket noe de siste årene (Statistisk sentralbyrå, 2016). I likhet med Midtlyng-utvalgets rapport NOU 2009:18, peker Cameron og kollegaer (2011) på, at PP-tjenesten ikke har endret sin arbeidsprofil de siste årene til tross for føringer og ønsker om mer systemrettet arbeid. PP-tjenesten brukte tvert imot mer tid på individsaker i 2008 enn i 2003. Forholdet mellom arbeidsoppgavene og oppfattelsen av systemrettet arbeid er i prinsipp uforandret siden 1996 (Cameron et. al., 2011). Cameron og kollegaer (2011) har også undersøkt PP-tjenestens oppfattelse av egen kompetanse, og funnet at ansatte i PP-tjenesten selv vurderer sin kompetanse innenfor systemarbeid høyt. Videre har Cameron og kollegaer (2011) spurt ansatte i PP-tjenesten om de opplever at de møter motstand fra ansatte i barnehagen i forhold til systemarbeid. Det viser seg, i motsetning til hva Cameron og kollegaer hadde forventet, at deltakerne i studien klart mener at ansatte i barnehagen ikke representerer et slikt motstand. Forfatterne konkluderte med at forholdene ikke synes å ligge godt til rette for systemarbeid.

Fylling og Handegård (2009) har evaluert om PP-tjenestens praksis er i samsvar med opplæringslovens krav. I likhet med Cameron og kollegaer (2011) konkluderer rapporten med at mesteparten av PP-tjenestens arbeid i praksis går ut på å oppfylle det ene av PP-tjenestens lovpålagte mandat, nemlig arbeid med sakkyndige vurderinger og veiledning knyttet til individer. Rapporten viser til at PP-tjenesten strever med å oppfylle kravet om å hjelpe barnehager og skoler med organisasjons- og kompetanseutvikling. Funnene i rapporten tyder på at de fremste hindringene i dette arbeid handler om kapasitet og vanskelig tilgjengelighet inn i barnehager og skoler når det gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling. De viser til at skolene selv etterspør og forventer et individorientert arbeid fra PP-tjenesten, og at systemarbeidet ikke blir etterspurt i like høy grad. Rapporten viser til at PP-tjenesten rapporterer et hyppigere samarbeid med skoler enn med barnehager. Et interessant funn i rapporten er at bare 20 prosent av skole- og barnehageledere vektlegger allmennpedagogisk

kompetanseheving og organisasjonsutvikling som en av PP-tjenestens viktigste oppgaver. Kompetansen i PP-tjenesten blir høyt vurdert av skole- og barnehageledere. Hele 61 prosent anser at PP-tjenesten har den nødvendige kompetanse, samtidig mener kun 22 prosent at PP-tjenesten har den nødvendige kapasitet og bemanning. PP-tjenestens fagansatte mener i denne undersøkelsen at systemarbeid stort sett omhandler å utvikle gode læringsmiljøer. De mener videre at systemarbeid innebærer en grunnforståelse av individet som en del av systemet samt de viktige relasjonene i systemet. Få av de fagansatte i PP-tjenesten mener at det er en motsetning mellom system- og individarbeid. Fylling og Handegård (2009) viser til at ansatte i PP-tjenesten mener at enkeltindivider er viktige som utgangspunkt for systemarbeid.

Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) har kartlagt kompetansen hos ansatte i PP-tjenesten, og i hvilken grad PP-tjenesten opplever at de ivaretar de fire forventningene fra Meld. St. 18 (2010-2011). Konklusjoner fra undersøkelsen er at 43 prosent av PP-ledere opplever at de i liten grad oppfyller forventningen om å arbeide forebyggende. Samtidig opplever hele 99 prosent av PP-ledere at de oppfyller forventningen om høy faglig kompetanse. Rapporten viser at 26 prosent av PP-ledere opplever at de ikke svarer til forventningene om å bidra til tidlig innsats. 12 prosent av PP-ledere og ansatte mener at de mangler kompetanse til å hjelpe skoler og barnehager med organisasjonsutvikling. Den største utfordringen synes å være å realisere forventningene til å arbeide forebyggende, da hele 55 prosent av fagansatte i PP-tjenesten mener de ikke makter å arbeide forebyggende. Disse funnene kan gi en indikasjon på stadig økende saksbehandlingsmengde, noe som igjen kan gå ut over det forebyggende systemarbeidet. PP-tjenesten er altså i bakkant av barn og elevers behov (Hustad et. al., 2013). Undersøkelsen viser også at nærmere 75 prosent av skolene ønsker en PP-tjeneste som har fokus på systemrettet arbeid.

Haukenes og Moen (2012) har gjennomført en kvantitativ undersøkelse av barnehagestyreres erfaringer med, og oppfatninger om viktigheten av systemrettet arbeid fra PP-tjenesten. Studien har blitt gjennomført med et randomisert utvalg med 599 styrere i 19 norske fylker. Undersøkelsen viser til at styrere i barnehage i liten grad har erfaring med at PP-tjenesten driver med kompetanse- og kvalitetsutvikling i barnehagene. Haukenes og Moen (2012) rapporterer om at styrerne i høyere grad fremhever systemrettet arbeid som viktig, enn de rapporterer å ha erfaring med systemarbeid, og at de i høyere grad ønsker slikt samarbeid. Funnene i undersøkelsen viser til at styrere fremhever individrettet arbeid som like viktig som systemrettet arbeid. Videre har styrerne i undersøkelsen mest erfaring med samarbeidsrutiner rundt henvisninger og møter rundt enkeltbarn. Forfatterne av studien viser til at kvalitative

kommentarer fra styrerne påpeker manglende kapasitet og ressurser hos PP-tjenesten til å arbeide både individ- og systemrettet i barnehagen (Haukenes og Moen, 2012).

Olsen (2015) peker på at PP-rådgiverne fremhever kompetanse og kvalitet i voksenrollen i barnehagen som avgjørende for kvaliteten på barnehagens helhetlige tilbud. Relasjoner står sentralt slik som fysiske rom og barnehagens struktur og organisering. Funnene til Olsen (2015) peker på at rådgiverne har positive erfaringer med samarbeid med barnehagene og at de ser at dette har gode effekter på det helhetlige tilbudet til barnehagen. Studien viser også til at PP-rådgiverne mener at relasjonskompetanse, både hos dem selv og barnehagens ansatte, er en viktig faktor for å få til et godt samarbeid mellom barnehagene og PP-tjenesten.

Nordahl, Sunnevåg, Qvotrup, Hansen, Hansen, Lekhal og Drugli (2016) har sett på effekter og resultater av systematisk arbeid med pedagogisk analyse i samtlige barnehager og skoler i Kristiansand kommune. Forfatterne konkluderer bl.a. med at barnehagebarna og barnehagelærerne i utvalget rapporterte om en økt trivsel blant barna. Funnene fra studien kan også vise til en viss fremgang i forhold til skolefaglige prestasjoner, trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene på enkelte trinn. Videre viser studien at lærerne har en svak, men positiv fremgang i opplevelsen av samarbeid, kompetanse og trivsel. Undersøkelsen har hatt to måletidspunkter og det er planlagt et tredje måletidspunkt for denne studien år 2017.

Nordahl og kollegaer (2016) hevder at funnene fra studien tyder på at pedagogisk analyse som arbeidsmodell er et godt egnet verktøy for utvikling av gode læringsmiljøer i barnehage og skole (Nordahl et. al., 2016).

Wendelborg, Caspersen og Kongsvik (2015) har i rapporten *Mot et større mangfold?* undersøkt 6 kommuner med redusert eller varig lavt bruk av spesialundervisning gjennom casestudier og intervjuer. PP-tjenestene i studien har hatt fokus på tilpasset undervisning og systemrettet arbeid. Man har utarbeidet retningslinjer for tiltaksutprøving og kartlegging ved skolene og dette fokuset har medført at man har klart å frigjøre ressurser fra PP-tjenesten til å arbeide systemrettet. Arbeidet har igjen medført at informantene i studien har fått et utvidet normalitetsbegrep, og forfatterne viser da til at elever som tidligere ville fått spesialundervisning i større grad har blitt inkludert i normalitetsbegrepet.

Moen (2013) har bl.a. vært veileder for fire masteroppgaver (Nilsson, 2012; Fjellstad, 2012; Laupsa, 2012 og Wettre, 2012). De fire studiene har undersøkt læreres og PP-rådgiveres opplevelser i systemrettet samarbeid. Oppgavene har til felles med den foreliggende studien at

informantene i studiene har deltatt i et systemrettet utviklingsarbeid gjennom bruk av pedagogisk analyse. Funnene viser til at verktøyet og modellen som ble brukt opplevdes som nyttig for utvikling av praksis både av lærere og PP-rådgivere. Lærerne mente at analysemodellen kunne brukes som et verktøy i forhold til forskjellige pedagogiske utfordringer også i fremtiden. Det ble også vektlagt at modellen hjelper til å konkretisere, og å arbeide systematisk med utfordringer. Nilsson (2012) mener at man kan tyde på en endring i tenkning og handling hos informantene. Både Fjellstad (2012) og Nilsson (2012) presenterer funn som tyder på at lærere som deltok i studien opplevde å bli provosert over at de mente at PP-rådgiverne ikke ga dem nok råd. De opplevde at det måtte ”gjøre jobben selv”, og dette knyttes av Moen (2013) til forventninger i forkant av samarbeidsprosjektet. Laupsa (2012) viser til at PP-rådgiverne uttrykket usikkerhet i forhold til sin egen rolle i samarbeidet. Usikkerheten blir knyttet til en diffus forventningsavklaring og oppfatning om roller inn i arbeidet.

5. Metodedel

Forskning starter som regel med en undring eller et spørsmål man ønsker å undersøke. Intensjonen med forskningsarbeidet vil være å prøve å finne svar på undringen (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011). Jeg har to metodiske tilnærminger i studien. For å svare på problemstillingen i oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativt, semistrukturert forskningsintervju som hovedmetode. Hovedformålet med oppgaven er å beskrive fenomenet *erfaringer i et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten* sett fra informantenes side. For å skape forståelse for et fenomen vil det være riktig å bruke en forskningsmetode der man har en kvalitativ, fenomenologisk tilnærming (Hatch, 2002), og tilnærmingen er godt egnet for å få innblikk i forskningsdeltakerens holdninger, erfaringer og følelser (Dalen, 2011). I metodedelen vil jeg gjøre rede for de valg jeg har tatt underveis i hovedmetoden, dess vitenskapsteoretiske forankring og tilnærming, samt validitet og reliabilitet. I tillegg har jeg benyttet meg av et spørreskjema for å danne meg en oversikt over forekomsten av fenomenet systemtilmelding i Østfold fylke. Jeg redegjør for gjennomføringen av spørreskjemaet i det siste avsnittet av metodedelen.

5.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitative intervjuer er gjerne en nødvendig metode i store deler av spesialpedagogisk forskning. Samtidig er forskningen i den foreliggende studien av eksploderende (utforskende) karakter og et fenomenologisk perspektiv vil derfor være naturlig. Hatch (2002) viser til at tilhengere av et fenomenologisk perspektiv mener at den eksploderende forskningstilnærmingen bør være av en slik karakter at man ikke har en forutbestemt forestilling av et fenomen (Hatch, 2002). Det fenomenologiske perspektivet i studien er fremtredende ved at jeg undersøker fenomenet systemrettet arbeid, og informantenes erfaringer, tanker om, og opplevelser med fenomenet. Erfaringene og opplevelsene er også å betrakte som fenomener i seg selv. Fenomenologien forstår mennesker som intensjonale, og all atferd må forstås i lys av dette (Imsen, 2014). Fenomenologien kan derfor sies å være representativ for et perspektiv hvor det tenkes at mennesker agerer med en intensjon ut fra situasjonen i systemet og relasjonene i systemet. Dette kan sammenlignes med kunnskapsgrunnlaget og den forforståelse jeg har av systemrettet samarbeid, veiledning og intervjuets natur.

Intervjuer er basert på språk og / eller tekst som fortolkes og dette medfører at en hermeneutisk tilnærming er nødvendig (Nilssen, 2012). Hermeneutikk - læren om tolkning eller fortolkningsbasert tilnærming forstås gjerne som at synet på forskning er at forskningen av natur vil være av fortolkende karakter, og derfor vil være avhengig av forforståelse, paradigmer og subjektive tolkninger. Innenfor rammen for en hermeneutisk forskningstradisjon søker man meningsfulle måter å forstå og fortolke komplekse fenomen, slik som i dette tilfellet systemrettet arbeid. Hermeneutikken hviler i en forståelse av at det å forstå og fortolke deler og helheter ut fra en forforståelse danner ny forståelse (Gilje og Grimen, 1993; Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011). Begrepet den hermeneutiske spiral eller sirkel bygger på forståelsen av at all tolkning består av bevegelser mellom deler og helheter, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom vår forforståelse og det som blir fortolket (Nilsen, 2012, s. 73). Informasjonen jeg får gjennom intervjuene er med andre ord allerede påvirket av min egen og informantenes forforståelse, og den etterfølgende tolkningen og drøftingen foregår som et kontinuum mellom deler og helheter av informasjon, teori og empiri. Dette vil igjen danne grunnlaget for en ny, helhetlig forståelse for fenomenet systemrettet arbeid.

I denne studien vil jeg spørre informantene om deres subjektive opplevelse. Informantene prøver å beskrive dette for meg i muntlig form. Formidlingen kommer via spørsmål jeg stiller. Måten jeg stiller spørsmålene på har en påvirkning på måten de klarer å beskrive. Jeg forstår det de sier på min egen måte, på grunnlag av deres kroppsspråk, ordvalg, språkbruk, formidling og egen forforståelse. Den kvalitative analysen kan derfor sies å starte allerede før intervjusituasjonen, Jeg kan ikke vite at det jeg hører er det samme som det de ønsker å formidle. Jeg kan heller ikke vite at intensjonen med formidlingen samsvarer med det de faktisk opplevde. Det vil også være usikkert om jeg fortolker i samsvar med hvordan informantene egentlig skulle ønske at de ble fortolket. Jeg kan ikke vite at den kunnskap jeg danner meg er sann for andre enn for meg selv, og om den egentlig er sann for meg heller. Det er også leserens forforståelse og fortolkning som danner leserens forståelse av oppgaven. Min egen oppfatning som pedagog og forsker vil preges av hvordan jeg tenker at vitenskaps- og kunnskapsprosesser oppstår og forankres i mennesket. Vi lærer og opplever ikke det samme fra menneske til menneske.

Hatch (2002) viser til at det å innta et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv er å innta et konstruktivistisk perspektiv. Gjennom denne forståelse av det konstruktivistiske perspektivet

Hatch viser til, vil jeg peke på at i denne studien har informantene rollen som medkonstruktører av forskning og ny kunnskap. Sosialkonstruktivisme - med røtter i hermeneutisk forskningstradisjon - er trukket frem av bl.a. Kleven og kollegaer (2011) som en av de vitenskapsteoretiske retningene som har hatt stor innvirkning på samfunnsvitenskapen. Dessuten er det sosialkonstruksjonistiske perspektivet tett knyttet til systemrettet arbeid og systemteori (Cameron et. al., 2011). For meg vil det være naturlig å gjøre en sammenligning mellom paradigmer og diskurser innenfor kunnskapsteoretiske perspektiver og tilnærminger. Jeg ønsker å trekke frem hermeneutikken, fenomenologien og sosialkonstruktivismen (i mildere form) som vitenskapsteoretisk og kunnskapsteoretisk forankring for studien.

5.2 Beskrivelse av utvalget

I denne studien ønsket jeg å intervju barnehageansatte som hadde erfaring med et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten. For å finne ut av hvilke barnehager som hadde vært igjennom en slik prosess i løpet av det siste året, tok jeg kontakt med leder av PP-tjenesten i den kommunen undersøkelsen er gjennomført. Jeg mottok en oversikt over hvilke private og kommunale barnehager som hadde gjort systemtilmeldinger i kommunen i løpet av det siste året. Til sammen fikk jeg navnet på fem barnehager. Jeg tok kontakt med styrerne i disse fem barnehagene via telefon og e-post, for å forhøre meg om de hadde mulighet til å hjelpe meg med å formidle informasjon om studien til de ansatte som hadde vært med i veiledningsprosessen. En av styrerne formidlet at det ikke var mulig å sette av tid til intervju. En annen styrer formidlet at de ansatte som hadde vært med i prosessen ikke var tilgjengelige. Tre styrere var behjelpelige med å formidle forespørselen i sine respektive barnehager. De fire informantene jeg fikk kontakt med via styrerne, og som ønsket å være med i studien, fikk så informasjon om studien via styrer i barnehagen. De fikk tilsendt en forespørsel om deltakelse med informasjon om studien med skriftlig informert samtykke (vedlegg 1), samt intervjuguide (vedlegg 2) på e-post via styrer. Det hadde ikke noen betydning for studien hvilken stillingskategori deltakerne hadde. Det eneste kriteriet studien hadde behov for, i forhold til utvalg, var at deltakerne skulle ha erfaring fra arbeidet med systemtilmelding i nær fortid. Gall, Gall og Borg (2007), beskriver at en forsker som skal gjennomføre kvalitative intervjuer kan ha nytte av nøkkelinformanter. Dette kan være personer som har tilgang til den informasjon man ønsker å finne. I mitt tilfelle er altså nøkkelinformantene barnehageansatte med erfaring fra det systemrettede samarbeidet med PP-tjenesten (se kap. 1.3 Begrepsavklaring og avgrensning).

Jeg har ingen opplysninger om størrelsen på populasjonen “barnehageansatte som har gjort eller vært igjennom en systemtilmelding”. Jeg har vært nødt til å gjøre intervjuene basert på tilgjengelighet. Jeg hadde ikke mulighet til å sette opp andre kriterier for deltakerne.

Barnehageansatte kan inneha forskjellige stillinger og utdanningsbakgrunn. De kan være barnehagelærere, fagarbeidere eller assistenter (uten krav om spesifikk utdanning rettet mot barn). Jeg har gjennomført intervjuer med to assistenter fra den ene barnehagen og to barnehagelærere fra to andre barnehager. Alle fire var kvinner. Ingen av deltakerne var kjent for meg fra før.

5.3 Gjennomføring av intervjuene

I den foreliggende studien blir det brukt semistrukturerte, kvalitative intervjuer. Fordelen med et semistrukturert kvalitativt intervju kontra f.eks. en spørreundersøkelse, brevundersøkelse, observasjoner, strukturert intervju eller andre former for innsamling av data er at man kan fordype seg i respondentenes opplevelser og erfaringer. Som intervjuer kan man oppklare misforståelser, stille oppfølgingsspørsmål og forhåpentligvis samler man på denne måten inn data av bedre kvalitet enn hva man ville ha gjort med en annen metode i denne typen studie (Gall et. al., 2007). Et semistrukturert intervju gir rom for å drøfte opplevelser og erfaringer uten å sette alt for faste rammer. Respondentene får mulighet til å løfte frem det de selv mener er viktig for å gi mening i prosessen de har vært igjennom. Gall et. al. (2007) påpeker at intervjuere vil ha nytte en intervjuguide, som er utarbeidet på forhånd. Ved å bruke en slik intervjuguide håpet jeg å få frem nok informasjon om de forskjellige temaene jeg ønsket å undersøke, i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Dette kan sammenlignes med et ustrukturert åpent intervju, hvor det i prinsippet kreves en erfaren og dyktig intervjuer for å holde tråden og få frem riktig informasjon (Gall et. al., 2007). Intensjonen fra starten av har vært å skape en trygg situasjon hvor informantene føler at de kan åpne opp for egne refleksjoner.

Intervjuene ble gjennomført i tre forskjellige barnehager, med fire forskjellige informanter. Vi hadde satt av en time – halvannen til hvert intervju og informantene var informert om tidspunkt for intervju, samt at de hadde fått intervjuguide, beskrivelse av undersøkelsens formål, og samtykke på forhånd. Avtalene var blitt gjort via styrer i barnehagen. Jeg møtte deltakerne for første gang da vi skulle gjennomføre intervjuene. Vi hadde ikke opparbeidet en

relasjon på forhånd. Vi plasserte oss i et atskilt rom, uten andre tilstede. Deltakerne hadde på forhånd lest igjennom intervjuguiden for å danne seg et bilde av hvilke spørsmål jeg ville stille. Jeg beskrev kortfattet hensikten med studien som en innledning på intervjuet, og samtykkene ble signert før vi skulle starte intervjuene. Intervjuguiden ble ikke gjennomgått muntlig i sin helhet før vi startet. Jeg ønsket at informantene skulle snakke åpent og reflektere med egne ord, og ikke ha for stort fokus på mine egne definisjoner av begrepene intervjuene skulle omhandle.

For å få til et godt intervju er de første minuttene avgjørende (Kvale og Brinkmann, 2009). Det vil være viktig å få informantene til å føle at intervjueren er interessert for at informantene skal ha lyst til å fortelle, og til å åpne seg. En avslappet situasjon der informantene er trygg på hensikten med studien, lydopptakerens funksjon og videre gang vil være viktig informasjon i starten. Jeg hadde en slik "briefing" med alle informantene, og innledet deretter intervjuene med typiske "ufarlige" introduksjonsspørsmål om barnehagens / avdelingens størrelse, antall ansatte, og så videre. Jeg brukte intervjuguiden, men omformulerte spørsmål underveis, ommøblerte rekkefølgen ut i fra det som virket naturlig å snakke videre om, og stilte oppfølgingsspørsmål der det passet. Jeg registrerte underveis at informantene syntes å ha relativt lett for å fortelle fritt, og fikk en del lenger svar og historier rundt de forskjellige spørsmålene. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. Grunnen til at jeg valgte å bruke lydopptaker var at jeg skulle stå fritt til å fokusere på dialogen rundt spørsmålene. Jeg ønsket å være oppmerksom og lyttende, og tilgjengelig for formidling, oppfølging og refleksjoner. Jeg hadde også en notatbok og penn for hånden, for å kunne notere meg tanker og spørsmål som eventuelt dukket opp underveis.

5.4 Intervjuguide

Intervjuguidens oppbygging skal ivareta forskningsspørsmålene og operasjonaliseres for å ledes inn under relevante temaer. For å få en god begrepsvaliditet er gode forskningsspørsmål med tilhørende intervjustørsmål viktig å planlegge nøye på forhånd (Kleven et. al., 2011). God begrepsvaliditet innebærer at det er høy grad av samsvar mellom "begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet, slik vi lykkes med å operasjonalisere det." (Kleven et. al., 2011, s. 86). Intervjuguiden er utformet for å fange opp informantenes beskrivelser knyttet til erfaringer og opplevelser gjennom prosessen, samt deres oppfatninger av formålet med systemarbeid. Hensikten med intervjuguiden er å operasjonalisere de fire

forskningsspørsmålene som er knyttet til problemstillingen. Introduksjonsspørsmålene var mindre viktige og kun ment som en innledning på dialogen. Jeg startet så selve intervjuene med å spørre om selve organiseringen av samarbeidet: hvem som deltok på møter, hvor lenge samarbeidet med PP-tjenesten pågikk, i hvilke forum de møttes, om ledelsen deltok i arbeidet og så videre. Disse faktorene var viktige å kartlegge for å få en helhetlig forståelse av veiledningsprosessen og de organisatoriske rammene. Begrepet *systemrettet arbeid* ble ikke operasjonalisert i intervjumalen på forhånd, da jeg ønsket å få informantenes egne beskrivelser av hvilke hensikter de ser med systemrettet arbeid, samt bakgrunnen for at barnehageavdelingene valgte å gjøre en systemtilmelding. Jeg ville med dette undersøke informantenes perspektiv, og om man kunne spore noe av den systemteorien som ligger som kunnskapsgrunnlag for systemrettet arbeid. Teorien i oppgaven viser til at nettopp hvilket perspektiv de voksne i barnehage og skole har, kan ha stor betydning for det enkelte barn. I tillegg var det viktig for studien å se om jeg kunne finne igjen organisasjons- og kompetanseutviklingsmandatet i arbeidet informantene beskrev. Jeg ønsket også å undersøke hvilke bakenforliggende årsaker som var utløsende faktorer for systemtilmeldingen. Det var viktig å kjenne til bakgrunnen, for å få forståelse for prosessen og de tiltak som ble utarbeidet i samarbeid med PP-tjenesten. Dette var viktig for at jeg senere skulle kunne drøfte dette opp imot teori knyttet til systemrettet arbeid. Videre ønsket jeg å undersøke deltakernes egne opplevelser av samarbeid, respekt og kompetanse i veiledningsprosessen. Til slutt ønsket jeg å undersøke hvilke effekter deltakerne kunne se av arbeidet. Jeg ønsket å få informasjon om hva slags tiltak man gjennomførte, om man klarte å gjennomføre disse, om deltakerne opplevde at de selv hadde fått økt kompetanse, og om de så at arbeidet kunne knyttes opp mot konkrete resultater i barnegruppa, på bakgrunn av problemstillingene de hadde. Alle disse spørsmålene kan knyttes opp til de forventningene som ligger som bakteppe og overordnede føringer for PP-tjenestens mandat om å arbeide systemrettet og forebyggende, å bidra til helhet og tidlig innsats, å hjelpe barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, samt å være faglig kompetent og veiledende (Meld. St. 18 (2010 – 2011)).

Intervjuguiden er tematisert og delt inn ut i fra de fire forskningsspørsmålene som vist under. Intervjuguiden finnes som vedlegg 2.

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
Introduksjonsspørsmål vedrørende barnehagens / avdelingens organisering, antall ansatte, informantenes stilling osv.	Kan du fortelle litt om antall barn og voksne det er på avdelingen? Hva er din egen stilling?
1. Hva tenker informantene om formålet med systemrettet samarbeid med PP-tjenesten, og hva kan være bakenforliggende årsaker til at et slikt samarbeid oppstår?	Hva tenker du er hensikten med å arbeide systemrettet? Hva var bakenforliggende årsak til at dere gjorde en systemtilmelding til PP-tjenesten?
2. Hvordan var veiledningsprosessen organisert?	I hvilket tidsrom pågikk arbeidet? Kan du fortelle om organiseringen av systemarbeidet – i hvilke forum møttes dere? Hvem møtte fra PPT, barnehagen? Hvor mange møter hadde dere? Hvor ofte møttes man osv.? Var det noen aktivitet utenom møter? Hvordan var møtene organisert? Hvem ledet? Hva var innholdet? Var barnehagens leder involvert i arbeidet?
3. Hvilke opplevelser og erfaringer har informantene gjort seg i samarbeidet?	Hvilke forventninger hadde du? Hva var din egen rolle – var dette noe du ønsket å ta del av? Hadde begge PPT den ønskede kompetanse? Hvordan synes du samarbeidet fungerte underveis? Opplevdes det som om man hadde forståelse og respekt for hverandres yrkesroller?
4. Har ansatte i barnehagene opplevd noen resultater av det systemrettede arbeidet?	Ble dere enige om noen tiltak? Ble tiltakene gjennomført? (eventuelle hindringer, osv.) Opplevde du noen kompetanseøkning hos deg selv / dine kollegaer? Hvordan (hvorfor ikke tror du)? Hva synes du arbeidet ga? Var det noen utfordringer underveis? Har dere sett noen resultater? For barn? For voksne? Har dere evaluert arbeidet?

Jeg brukte ikke formuleringene i spørsmålene ordrett, men formulerte meg slik at det passet inn i dialogen. Når jeg selv lyttet til lydopptakene og samtidig transkriberte intervjuene ble jeg overrasket over hvor lang tid jeg selv noen ganger brukte på å formulere et passende spørsmål, og hvor mye jeg dvelte ved formuleringer. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan man ikke på forhånd definere hvordan oppfølgingsspørsmål best kan stilles, men det kreves en fleksibilitet i her-og-nå-situasjonen. Det er viktig at en intervjuer er kunnskapsrik på intervjutemaet, er strukturert, vennlig, følsom, åpen, styrende og kritisk (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 177). Jeg har, etter beste evne, prøvd å følge disse rådene i intervjusituasjonen. I ettertid kan jeg selv tenke at jeg burde ha brukt mer tid på å operasjonalisere og forberede enda bedre oppfølgingsspørsmål rettet mot nettopp enkelte av de fenomener jeg ønsket å undersøke, slik som f.eks. samarbeid, respekt, kompetanse osv. Til tross for at jeg selv er kritisk mot min egen intervjuguide og enkelte av mine oppfølgingsspørsmål, synes jeg at informantenes erfaringer har kommet frem på en god måte gjennom deres åpne beskrivelser i intervjuene.

5.5 Lydopptak og transkribering

Under de fire intervjuene ble det brukt en digital diktafon med god akustisk kvalitet. Det var mulig å skille ut pauser, tonefall og liknende. Det muntlige språket var godt hørbart. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at lydopptak og transkribering i seg er en form for “forræderi” mot den muntlige dialogen som finner sted mellom to mennesker, da lydopptaket fjerner deler av kommunikasjonen og de fysiske uttrykkene i intervjuet. Transkriberingen vil innebære nok et trinn vekk fra de fysiske og muntlige forhold da muntlig språk skal oversettes til skriftlig språk. Språkets muntlige form kan ikke direkte oversettes til skriftspråk da disse to formene har grunnleggende forskjellig form (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) mener at setninger f.eks. ikke er så lette å avgrense i en muntlig samtale der vi ofte snakker i en “sammenhengende rekke”. Forfatterne viser også til at en muntlig språkform som er direkte oversatt til skriftlig språk kan medføre at språket synes usammenhengende og forvirret, og virke stigmatiserende for informanter (og intervjuer). I forhold til disse påstander må jeg gi uttrykk for at jeg ikke har funnet det vanskelig å finne struktur og mening i informantenes uttalelser. Inntrykket av de transkriberte intervjutekstene er at de har gjengitt den muntlige dialogen på en helhetlig og forståelig måte. Jeg kan se at det finnes et poeng i det Kvale og Brinkmann (2009) hevder, når de peker på at skriftlig språk kan se ut til å ha et lavere intellektuelt nivå når det er ordrett oversatt fra muntlig tale. Enkelte setninger både fra

intervjuer og informanter er representative for denne påstanden. Dette er informasjon som kan være viktig for den enkelte leser å ha som bakteppe når sitater blir presentert. Etter eget skjønn mener jeg dog at de sitater jeg har valgt å gjengi ikke virker stigmatiserende eller ser ut til å ha et lavere intellektuelt nivå. Relatert til dette vil jeg understreke at anonymiteten i studien er et viktig prinsipp, og blir presentert i kap. 5.7.

Det er viktig for reliabiliteten at man transkriberer så nøyaktig som mulig dersom dette er metoden man velger, samt at transkriberingsreglene og gjennomføringen av transkriberingen blir beskrevet (Kvale og Brinkmann, 2009). I min oppgave har jeg valgt å selv transkribere fra lydopptak til skriftlig form ordrett i et vanlig ordbehandlingsprogram. Jeg satt med lydopptaket og skrev ned hvert ord som ble sagt. Jeg har notert pauser og uttrykk som eh – ahh, ikke sant, osv. For øvrig har jeg skrevet inn eventuell latter og andre hørbare følelsesuttrykk i parentes. Intervjuene tok mellom en til halvannen time å gjennomføre. Tidsmessig har jeg brukt ca. syv – ni timer per intervju på transkribering, og har da fått ca. åtte – elleve sider tettskrevet tekst uten mellomrom per intervju. Antall ord har vært 6508, 6848, 7532 og 9064 ord. Transkriberingens validitet kan være komplisert å vurdere (Kvale og Brinkmann, 2009). Det handler om hva som vil være “sann” transkribering, og er omtrent umulig å besvare, samtidig som man må stille seg spørsmålet om hva som vil være en hensiktsmessig måte å transkribere på. I en psykoanalyse eller lingvistisk analyse vil dette ha enda større betydning enn i en tradisjonell intervjuundersøkelse slik som min. Etikken i transkriberingen har jeg ivaretatt gjennom å holde både lydopptak og transkripsjon anonyme. Det vil si at navnene på informantene fremkommer ikke annet enn i notatboken min, og på samtykkeskjemaene. Jeg har ikke bedt informantene om å lese igjennom transkribert tekst, og ser ikke noen grunn til å gjengi materialet i sin helhet.

5.6 Kvalitativ analyse

Analysering av kvalitative data er å søke etter mening. Intervjutekster skal sorteres og prosesseres slik at det kan settes i sammenheng, tolkes, presenteres og kommuniseres videre (Hatch, 2002). Det understrekes av Kvale og Brinkmann (2009) at man på forhånd bør ha klart for seg hva som skal undersøkes, for å kunne avgjøre hvilken metode som skal brukes for å analysere innholdet. Hovedformålet, som var å undersøke erfaringene knyttet til et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten, har vært tydelig for meg hele veien. Jeg hadde ikke på forhånd bestemt meg for en spesifikk metode for å analysere intervjuene. Thagaard (2002)

viser til at forskere må ta beslutninger om hva som skal betraktes som relevante data og at forskerens valg kan betegnes som analytiske valg.

Kvale og Brinkmann (2009) og Hatch (2002) viser til Strauss og Corbin (1990), og deres beskrivelser av hvordan en induktiv tilnærming til kvalitative intervjuetekster er hensiktsmessig. Den induktive fenomenologiske tilnærmingen er sterkt knyttet opp imot Grounded Theory, altså en tilnærming hvor man ikke tester en eksisterende teori. Informantenes beskrivelser og tolkning av disse beskrivelse foregår i et kontinuum (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) viser til meningskoding som en metode for å bl.a. utvikle kategorier eller koder slik at man får en bedre oversikt. “Koding er et sentralt aspekt ved grounded theory, innholdsanalyse og datastøttede analyser av intervjuetekster (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 209). Forskjellen mellom koding og kategorisering er at koding innebærer at man knytter opp nøkkelord til et tekstavsnitt. Kategorisering er en mer systematisk konseptualisering av et utsagn. Koderne eller kategoriene kan være forhåndsbestemt av forskeren eller utvikles underveis, ad hoc, etter hvert som forskeren gjør seg bedre og bedre kjent med intervjuetekstene (Kvale og Brinkmann). For å få en oversikt over hvilke analytiske rammer jeg burde ha i analysen startet jeg med å lese igjennom intervjuetekstene. Målsetningen med den første gjennomlesingen var å svare på spørsmålet “Hva vil bli min analytiske ramme?” (Hatch, 2002). Etter gjennomlesningen foretok jeg en koding ved at jeg noterte nøkkelord som stikkord i tekstene. Nøkkelordene gjorde at jeg fikk oversikt over materialet, og jeg klarte å identifisere temaer. Eksempler på nøkkelord som ble brukt er: *opplevelse av samarbeid, bakenforliggende årsak, tiltak, organisering, forventninger, perspektiv, ledelse, anerkjennelse* osv. Etter flere gjennomlesninger med nøkkelordene notert, ble det tydelig for meg underveis i analysearbeidet hvilke temaer som var mest sentrale i informantenes beskrivelser. Etter tematiseringen av intervjuene begynte jeg å sammenligne informasjonen fra alle informantene innenfor hvert tema. Jeg skrev ned en oppsummering av hver av informantenes uttalelser innenfor hvert tema og knyttet sitater opp imot uttalelsene. Etter dette, så jeg hva som var gjentakende temaer og uttalelser. Jeg gjorde en oppsummering, eller en meningsfortetting innenfor hvert tema (se Kvale og Brinkmann, 2009). Når dette var gjort var det lettere å oppsummere, og manifestere meningsinnholdet i hva som ble sagt (se Kvale og Brinkmann, 2009) innenfor hvert tema, for så å trekke ut de uttalelser som var meningsbærende for temaet. Noen av disse uttalelsene ble så brukt som sitater. Meningsfortettingen ble deretter knyttet til hvert av forskningsspørsmålene og drøftet opp mot disse.

Thagaard (2002) viser til at en negativ innvending mot å benytte seg av en tematisert tilnærming i kvalitativ analyse er at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Tematisering medfører at tekster og uttalelser blir løsrevet fra sammenhengen. Det er verken hensiktsmessig eller mulig å gjengi intervjuene i sin helhet og jeg har derfor valgt å gjennomføre analysen så grundig som mulig, slik at jeg er sikker på at informasjonen som blir fortolket og gjengitt blir satt i riktig sammenheng. Det faktum at er jeg selv som har gjennomført intervjuene, transkriberingen og tolkningen i materialet, som var begrenset til fire informanters beskrivelser, har nok bidratt til at det har gått bra å ha oversikt over dataene underveis i analysen.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmål og de temaer som fremkom i kodingsprosessen vil jeg i resultatpresentasjonen presentere resultatet fra koding, meningsfortetting og tolkning av informantenes beskrivelser. Forhåpentligvis vil det gi gode beskrivelser som utgjør et representativt bilde av informantenes erfaringer. Jeg har valgt å drøfte resultatene opp imot teori og tidligere forskning kontinuerlig gjennom presentasjonen, for å kunne gjøre en grundigere analyse og fortolkning uten å måtte oppsummere og gjenta alt for mye underveis.

5.7 Etske hensyn

For å verne om informanter, involverte personer i informantenes beskrivelser og kvaliteten i forskningen er det viktig å ivareta etske hensyn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora presenterer en rekke lover, normer og retningslinjer som forskere skal forholde seg til. Bl.a. gjelder dette krav om informert og fritt samtykke, krav om konfidensialitet og krav om å unngå skade og alvorlige belastninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Når en informant samtykker til å delta i en studie er et viktig prinsipp at individet selv har krav på å få kjennskap til formålet med studien (Thagaard, 2002). Basert på dette utarbeidet jeg et informasjonsskriv der jeg beskrev studiens formål. Informantene fikk på denne måten mulighet til selv å ta stilling til om de ønsket å delta før de ga sitt samtykke. Videre ble informantene både skriftlig og muntlig informert om samtykket og anonymiteten i studien. De fikk også informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra å delta i studien. Jeg informerte om at det kun er jeg og eventuelt veileder ved Høgskolen som har tilgang til intervjumaterialet, samt at studien er anonymisert i sin helhet. Jeg opplyste om at informantene kunne ta kontakt med meg i ettertid ved behov, og de fikk min kontaktinformasjon. Jeg fortalte også om at det kunne være at jeg ønsket å ta kontakt med informantene igjen på et senere tidspunkt for å avklare eller godkjenne uttalelser.

Konfidensialitet er et viktig grunnprinsipp i etisk forsvarlig forskning. Informantene har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2016). Personer som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt. For å sikre konfidensialitet er hele undersøkelsen anonymisert. Allerede når intervjuene ble gjennomført ble det kun notert et fiktivt fornavn på deltakerne i notatboken jeg hadde med til intervjuene. Navnene på barnehagene som informantene jobbet i ble ikke notert. De eneste som kunne ha kjennskap til denne informasjon er informantene og jeg selv. Muligens kan en innvende mot dette å si at barnehagelederne som formidlet den første kontakten mellom meg og deltakerne kan ha kjennskap til hvem som har deltatt i studien. Det var imidlertid nødvendig å opprette en slik kontakt i rekrutteringsprosessen. Lydopptak, samtykker og notater ble slettet etter at intervjuene ble ferdig transkribert. De transkriberte intervjuene inneholder ingen navn på personer, og har heller ingen andre opplysninger som kan føre til at noen utenforstående kan identifisere informantene.

Studien er meldt inn og godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata og personvernombudet. Godkjenningen er vedlagt (vedlegg 3).

5.8 Validitet og reliabilitet

For å evaluere forskningens kvalitet benytter vi bl.a. begrepene reliabilitet og validitet. Jeg tar opp aktuelle spørsmål knyttet til studiens validitet og reliabilitet gjennom metoddelen og i tilknytning til tolkning av resultatene. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan disse to begrepene sees på som forskningens pålitelighet og gyldighet. Enkelte kvalitative forskere avviser validitet og reliabilitet som begreper (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette begrunnes med at reliabilitet og validitet er begreper som egner seg bedre innenfor kvantitativ forskning. Reliabilitet viser til om gjentatte målinger ville gitt de samme resultatene, og validitet viser til om man måler det man faktisk skal måle. I (spesial)pedagogisk forskning er vi ofte interessert i å undersøke teoretiske begreper som er utfordrende å måle med kvantitative metoder, og dermed oppstår spørsmålet om kvalitativ forskning (uten tall og målinger) kan være vitenskapelig valide (Kvale og Brinkmann, 2009). For å trekke slutninger må man være sikker på at en undersøkelse virkelig måler det den skal måle. Dette gjelder for både kvantitativ og kvalitativ forskning. Samtidig så er begrepet å måle sterkt knyttet mot kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning må vi derfor se på validitetsbegrepet som noe annet enn målinger og tall. Vi kan se på validitet som gyldighet, i den forstand at vi undersøker om metoden vi har valgt er riktig for å undersøke det vi ønsker å beskrive, og om vi våre observasjoner og beskrivelser

reflekterer det vi ønsker å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). Selv om enkelte forskere foretrekker andre begreper har jeg valgt å holde meg til disse to begrepene, da jeg opplever at det er mulig å bruke dem også innenfor kvalitativ forskning (jfr. Kvale og Brinkmann, 2009).

5.8.1 Reliabilitet

Forskningen må gjennomgås av en troverdig og pålitelig tilnærming gjennom hele prosessen (Kvale og Brinkmann, 2009). For å styrke reliabiliteten i studien er det viktig å beskrive forskningsprosessen på en åpen og gjennomsiktig måte, slik at leseren får best mulig innsyn. Valg som blir tatt underveis må forklares og argumenteres for (Kvale og Brinkmann, 2009). Dersom informantene ville besvart spørsmålene annerledes med en annen intervjuer, med andre spørsmål eller med en annerledes tolkning og analyse vil reliabiliteten synke. I kvalitative semistrukturerte intervjustudier, slik som denne, kan det være utfordrende å slå fast at en annen intervjuer ville fått de samme resultatene. Min forforståelse preger måten jeg utarbeidet intervjumalen, og måten jeg fortolker og forstår informantenes beskrivelser. I lys av den hermeneutiske spiralen vil jeg argumentere for at forskerens egen tilnærming, forforståelse og fortolkning vil kunne utgjøre et trussel mot reliabiliteten sett i dette perspektivet. I studien styrker jeg reliabiliteten gjennom gjennomsiktige beskrivelser av forskningsprosessen. Hatch (2002) viser at forskerens detaljerte beskrivelser av datainnsamling, utvalg, gjennomføring av intervjuer, argumentering for valg av metode og tilnærming, som viktige å ivareta tilstrekkelig kvalitet på forskningsarbeidet. Disse mener jeg ivaretas gjennom de forskjellige kapitlene i metoddelen, gjennom beskrivelser og presentasjoner av gjennomføring og metodiske og analytiske valg i oppgaven.

5.8.2 Validitet

Validitet kan styrkes gjennom å analysere kvaliteten i tolkninger og drøfting, og i hvilken grad våre observasjoner og tolkninger reflekterer de fenomen vi ønsker å vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2009). Kunnskapen som blir presentert skal kunne knyttes opp imot teorigrunnlag og annen forskning. Validitet vil også styrkes av at jeg som forsker forholder meg kritisk til mine egne tolkninger. Dette ivaretas ved at jeg drøfter mine egne tolkninger opp imot teori, og at er forsiktig med å trekke slutninger og gjøre vurderinger ut i fra egne forskningsresultater, dersom jeg ikke har veldokumenterte argumenter. Min innfallsvinkel er derfor at det er viktig med varsomhet og kontinuerlig teoretisering. Da jeg ikke har funnet noen forskning med akkurat samme tematikk og perspektiv - *barnehageansattes erfaringer i*

et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten - er det utfordrende å vise til grad av validitet. Likevel knyttes tolkningene i stor grad opp imot teori og noe tidligere forskning, som igjen kan støtte opp under noen av de funn og uttalelser som blir gjengitt i oppgaven.

5.8.3 Generaliserbarhet

I studien min ønsker jeg ikke å prøve generaliserbarheten fra resultatene i mitt utvalg til øvrig populasjon eller annet utvalg, og jeg argumenterer ikke for at undersøkelsen er statistisk valid. Derimot, ifølge Kvale og Brinkmann (2009), vil et enkelt kasus kunne være prejudiserende for eksempel innenfor rettspraksis dersom den analytiske generaliserbarheten ivaretas. En sterk analytisk bevisning og argumentasjon kan medføre en viss form for analytisk generaliserbarhet. Ideelt sett vil kvaliteten på oppgaven være så sterk og overbevisende at resultatene er åpenbare og gyldige uansett utvalgets størrelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

5.9 Spørreundersøkelse

Som et bakteppe for den kvalitative undersøkelsen ønsket jeg å danne meg en oversikt over forekomsten og bruken av systemtilmelding som mulig tilmeldingsprosedyre blant PP-tjenestene i Østfold fylke. Jeg lagde et spørreskjema ved hjelp av det internettbaserte programmet SurveyMonkey (vedlegg 5). Skjemaet besto av fire korte spørsmål uten åpning for frie kommentarer. Spørsmålene ble sendt ut direkte via SurveyMonkey på e-post til samtlige ti ledere ved PP-tjenestene i Østfold. Spørreskjema er formålstjenlig når man ønsker å få data og informasjon fra et representativt utvalg (Gall et. al., 2007). En undersøkelse via nett og epost gjør det enkelt å distribuere til de man ønsker å nå. Metoden ble valgt da det ville være mest hensiktsmessig for å innsamle dataene jeg ønsket på en effektiv måte. Spørreskjemaer har fordeler ved å ha lave kostnader og ved å være lite tidskrevende, men dersom man ønsker dybde og dialog er vil det ikke være like nyttig som f.eks. kvalitative intervjuer (Gall et. al., 2007). Metoden er i dette tilfelle ikke anonym (e-post benyttes). Spørsmålene er av uskyldig karakter, og jeg har ikke noen etiske hensyn å ta i denne undersøkelsen. Resultatene fra spørreundersøkelsen vil bli presentert og drøftet opp imot teori og tidligere forskning i korte trekk. Det er viktig å understreke at funnene i fra denne undersøkelsen er ment som et bakteppe for forståelsen av problemstillingen, og at jeg ellers i metodedelens har redegjort for metodevalg og tilnærming i forhold til de kvalitative intervjuene.

6 Resultater og drøfting

I studien er det brukt to metoder for innsamling av data (se kap. 5 Metodedel). Den første delen av resultatpresentasjonen vil vise til spørreundersøkelsen som danner bakteppe for hovedformålet. Resultater fra de kvalitative intervjuene blir derfor redegjort for etter resultatene fra surveyen.

6.1 Resultater fra spørreundersøkelse

Som et bakteppe for problemstillingen ønsket jeg å undersøke omfanget av systemtilmeldinger i Østfold fylke. Jeg gjennomførte en enkel spørreundersøkelse i det nettbaserte programmet SurveyMonkey. Denne undersøkelsen besto av fire spørsmål (vedlegg 5). Totalt finnes det ti PP-tjenester i fylket, og jeg har fått inn 7 svar.

På spørsmålet om PP-tjenestene hadde et tilbud om systemtilmelding for barnehager og skoler, bekreftet samtlige 7 at de hadde et slikt tilbud. Jeg har ikke kjennskap til hvorvidt de 3 PP-tjenestene som ikke har deltatt i undersøkelsen har tilbud om systemtilmelding, og grunnen til at de samme 3 PP-lederne har valgt å ikke svare, er ukjent. Det kan selvfølgelig være slik at man ikke har mottatt e-posten, oversett den eller helt enkelt ikke ønsket å delta. Samtidig er det også slik at samtlige av de syv PP-tjenestene som har deltatt svarer ja på spørsmålet om de bruker systemtilmelding i sitt arbeid. En kan jo tenke at de tre som ikke har deltatt i undersøkelsen har valgt å ikke delta av den grunn at man ikke bruker systemtilmelding. Det er ikke noen sikre svar på dette. De syv deltakerne i undersøkelsen svarer altså at de har tilbud om systemtilmelding for barnehagene. Man skal likevel være forsiktig med å trekke konklusjoner ut fra denne undersøkelsen, da begrepet systemtilmelding ikke er videre definert eller operasjonalisert i denne spørreundersøkelsen. Det kan godt være at noen PP-ledere har valgt å svare ja på dette spørsmålet fordi man på andre måter arbeider systemrettet. Dette kan sees på som en trussel mot spørreundersøkelsens begrepsvaliditet. En kan tenke seg at måten spørsmålet er formulert i spørsmål 1 i surveyen: *Har PP-tjenesten i din kommune et tilbud om systemtilmelding for barnehager og skoler?* lett kan forveksles med et lignende spørsmål som f.eks. *Har PP-tjenesten i din kommune et tilbud om systemarbeid for barnehager og skoler?* Det ville i så fall vært ensbetydende med alt arbeid som ikke er individsaker, eller som PP-lederen selv definerer som arbeid på systemnivå. Det kan også tenkes at PP-tjenester kan arbeide omtrent på samme måter med systemarbeid uten å

nødvendigvis kalle det for systemtilmelding, eller å ha tatt i bruk formelle prosedyrer eller tilmeldingsskjemaer for systemarbeid. Det finnes mange forskjellige måter å arbeide systemrettet, og tilbud til skoler og barnehager om å gjøre en systemtilmelding er bare en av mange måter å arbeide systemrettet. Tidligere forskning gjort på PP-tjenesten (Cameron et. al., 2011; Hustad et. al., 2013) viser til at arbeidsmåter, organisering, og fordeling mellom system- og individarbeid varierer mellom PP-kontorer. Fylling og Handegård (2009) viser til at systemrettet arbeid kan oppfattes forskjellig mellom forskjellige PP-tjenester og ansatte i PP-tjenesten, og at det ligger en utfordring i å definere hva systemperspektiv og systemarbeid egentlig er. Det er imidlertid ukjent om surveyen er en indikator på omfanget av systemrettet arbeid mellom PP-tjenesten og barnehager i Østfold. Likevel gir undersøkelsen indikasjoner på at minimum syv av ti av PP-kontorene i fylket har et tilbud om systemrettet arbeid til barnehagene i en eller annen form.

På spørsmål om PP-tjenesten i den gjeldende kommunen hadde mottatt systemtilmeldinger fra barnehagene svarte seks av syv PP-tjenester at de hadde mottatt systemtilmeldinger fra barnehager. Dette kan indikere at det finnes en reell etterspørsel fra barnehager om systemrettet arbeid. Haukenes og Moen (2012) har funnet at barnehagestyrere rapporterer at de ønsker mer systemrettet samarbeid med PP-tjenesten enn de har. Mer enn 90 prosent av styrerne i studien til Haukenes og Moen (2012) fremhevet systemrettet samarbeid og tilrettelegging med utgangspunkt i enkeltbarn som viktig.

Tre av syv PP-tjenester hadde hatt tilbud om systemtilmelding i fem til ti år. Tre PP-tjenester har brukt systemtilmelding de siste to til fem årene, og en PP-tjeneste har hatt tilbud om systemtilmelding kun det siste året. Ingen PP-tjenester svarer at de har brukt systemtilmeldinger i ti år eller lenger. Teori og tidligere forskning har vist til at systemperspektivet er en nyere forståelsesmåte av spesialpedagogikk (Cameron et. al., 2011; Bargel og Samuelsen, 2007), og at systemperspektivet har hatt et sterkere fokus i politiske føringer de siste 10–15 årene. I undersøkelsen blir dette bekreftet gjennom at omfanget av systemtilmeldinger ser ut til å være økende.

En av PP-tjenestene rapporterer at de har mottatt ti systemtilmeldinger fra barnehagene i løpet av det siste året. Dette er det høyeste antallet systemtilmeldinger rapportert. En anslår antall systemtilmeldinger til å være mellom fire og syv, en svarer at de har hatt fem tilmeldinger, en svarer at man har hatt to systemtilmeldinger og en svarer null i løpet av det siste året. Totalt er

det oppgitt 21-24 systemtilmeldinger fra barnehage i løpet av det siste året. Totalt i Østfold fylke fantes det i Østfold fylke 289 barnehager i 2015 (Statistisk sentralbyrå, 2016). To av PP-tjenestene har ikke besvart spørsmålet om hvor mange systemtilmeldinger de har hatt fra barnehage det siste året. En årsak kan være, slik som Cameron og kollegaer (2011) viser til, at PP-tjenesten har en lavere grad av dokumentasjon på systemarbeid, og dermed ikke kunne besvare spørsmålet på en enkel måte. Det er altså varierende antall systemtilmeldinger PP-tjenestene har mottatt det siste året. Variasjonen kan skyldes PP-tjenestenes varierende arbeidsmetoder og samarbeid med barnehagene, tilgjengelige ressurser og kompetanse hos PP-tjenestens ansatte i forhold til organisasjons- og kompetanseutvikling (jfr. Cameron et. al., 2011; Fylling og Handegård, 2009; Hustad et. al., 2013). Størrelsen på kommunen og PP-tjenesten vil selvfølgelig også påvirke omfanget. Totalt sett synes det å være en relativt lav forekomst av fenomenet systemtilmelding i Østfold. Haukenes og Moen (2012) fant at kun 34 prosent av barnehagestyrere oppga at de hadde erfaring med at PP-tjenesten gir råd- og veiledning til barnehagepersonalet på systemnivå og hele 66 prosent av barnehagestyrerne oppga at de aldri eller sjeldent hadde hatt møte med PP-tjenesten om systemrettet arbeid. Dette kan tyde på at, til tross for at mange PP-tjenester har tilbud om systemrettet arbeid til barnehagene, kan det være mange barnehager som ikke har erfaring med et slikt samarbeid, eller benytter seg av det.

6.2 Resultater og drøfting intervjuer

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i undersøkelsen er utarbeidet med utgangspunkt i teori og empiri knyttet til systemarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen. Hovedformålet med oppgaven er å svare på problemstillingen:

Hvilke erfaringer har barnehageansatte gjort seg i et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten, og hvilket formål ser de med et slikt arbeid?

For å ivareta problemstillingen har jeg brukt følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva tenker informantene om formålet med systemrettet samarbeid med PP-tjenesten, og hva kan være bakenforliggende årsaker til at et slikt samarbeid oppstår?*
2. *Hvordan var veiledningsprosessen organisert?*
3. *Hvilke opplevelser og erfaringer har informantene gjort seg i samarbeidet?*
4. *Har de ansatte i barnehagene opplevd noen resultater av det systemrettede arbeidet?*

6.2.1 Introduksjon til intervjuene

Fire barnehageansatte, fordelt på tre forskjellige barnehager i samme kommune, ble intervjuet. De fire barnehageansatte var alle kvinnelige ansatte som i løpet av det siste året hadde deltatt i systemrettet samarbeid med PP-tjenesten. Navnene på deltakerne og barnehagene er fiktive.

Som en introduksjon til intervjuene fikk alle fire deltakere fortelle litt om barnehagen, avdelingen og sin egen stilling. De ble også spurt om i hvilket tidsrom prosessen med PP-tjenesten foregikk.

Jeg bruker sitater for å belyse de svarene deltakerne ga underveis i intervjuene. I sitatene brukes ... som en markering for en tenkepause. --- blir brukt for å vise at sitatet er trukket ut av en lenger samtale, dvs. at det var utsagn før, eller etter utsagnet som er sitert, men at jeg har valgt ut nettopp de delene av dialogen for å belyse aktuelt tema.

6.2.2 Presentasjon av deltakerne

”Randi” er assistent i Ole Brumm barnehage med 15 barn i alderen et til to år. Fem ansatte på avdelingen deltok i det systemrettede arbeidet, som pågikk i ca. to måneder.

”Maren” er ansatt som assistent i den samme barnehagen og på den samme avdelingen som Randi.

”Anne” er barnehagelærer i Kongeveien. Avdelingen hennes hadde tre faste ansatte og 16 barn i alderen to til fem år. Samarbeidet med PP-tjenesten pågikk i ca. fire måneder.

”Sunniva” er ansatt som barnehagelærer i Simalabim barnehage. Avdelingen besto av 20 barn i alderen tre til seks år og fire ansatte. I Simalabim barnehage var det to avdelinger som deltok i systemarbeidet, hvor prosessen varte i ca. fem måneder.

6.3 Forskningsspørsmål 1

Gjennom det første forskningsspørsmålet ønsket jeg å belyse hvilke tanker informantene har om formålet med systemrettet arbeid generelt, og hva som var bakenforliggende årsaker til at de gjorde en systemtilmelding.

6.3.1 Formål med systemrettet arbeid

Alle fire informantene trekker frem det å få veiledning, hjelp og tilbakemeldinger på eget arbeid som hovedformålet med systemrettet samarbeid med PP-tjenesten. Deltakerne beskriver at samarbeidet kan bidra til å forandre eller forbedre en uønsket situasjon, og å finne løsninger. De beskriver at systemrettet samarbeid med PP-rådgivere er å få hjelp med pedagogiske utfordringer man står i. De beskriver også at et formål med samarbeidet er å få hjelp til å jobbe med strukturen i det daglige pedagogiske arbeidet.

Rådgivningens hensikt er å hjelpe radsøkeren (Lassen, 2012), og dette kan sammenlignes med informantens tanker om hvorfor man skal arbeide systemrettet, i det de beskriver at de ønsker å få hjelp til å se på løsninger. Dette ønsket i seg utløser behovet for veiledning eller rådgivning.

Alle fire deltakere nevner at en viktig årsak til at man ønsket å samarbeide med PP-tjenesten var å få noen «utenfra» for å se på egen praksis. Randi eksemplifiserer hvorfor det kan være nyttig.

Randi: --- Fordi om man har jobbet mye selv med en problemstilling så kan man se seg litt blind på det.

Randis uttalelse kan knyttes opp til Robinson (2014), som har vist til at en kan trenge en ekspert utenfra for å evne å se på interne utfordringer. En rådgiver som kommer utenfra vil kunne ha bedre forutsetninger for å skape refleksjon rundt eksisterende antakelser og normer (Robinson, 2014). Den eksterne rådgiveren har ikke "sett seg blind" på hverdagen i barnehagen, og nettopp derfor kan det være nyttig å få inn noen utenfra. Lassen (2012) viser til at rådgiveren har rollen som innovatør utenfra og selve prosessen er innovasjonspreget, da man ønsker å forandre eller forbedre. Deltakerne har altså beskrevet at de ville få hjelp og råd. Forventninger i forkant av en prosess kan være viktig å avklare. Rådgivning kan kanskje i viss grad sies å stå i motsetning til veiledning, fordi at i sistnevnte så er det radsøkerne selve som skal finne løsningene med hjelp av veileder. Dette kommer jeg tilbake til senere i drøftingen. Annes uttalelse nedenfor viser også til at hun, i likhet med de andre informantene, synes at det er viktig at rådgiveren kommer utenfra.

Anne: --- Noen nøytrale mennesker som kunne komme å observere oss, og arbeidet vårt, hvordan vi jobbet med barnegruppen vår. Så tenkte vi at noen helt nøytrale kan kanskje se bedre hva vi kan gjøre annerledes og bedre.

Nøytraliteten, eller ønsket om at rådgiveren skal komme utenfra, vektlegges av alle informanter. Dette kan tenkes symbolisere at rådgiveren ikke er påvirket av gjeldene sosiale normer, roller, sosial status, oppfattelse av yrkesroller, kompetanse eller lignende. Dette kan kjennes igjen i Robinson (2014) sine teorier om hvordan en kan skape gode refleksjons- og endringsprosesser blant lærerkollegaer, bl.a. ved bruk av ekstern ekspertise. Uttalelsen kan tyde på at informantene finner trygghet i at det er en nøytrale part. Hvis prosessen er preget av trygghet vil man stå bedre rustet for å møte psykologiske barrierer (Skogen og Sørli, 2000).

Det å tørre å se kritisk på seg selv og sitte eget arbeid synes å være noe disse informantene ser som et hovedpoeng med prosessen, og også en forutsetning for å kunne oppnå forandring. To av informantene nevner kritiske spørsmål som en hensikt med systemarbeidet. Sunnivas uttalelse eksemplifiserer dette.

Sunniva: Å få noen utenfra som kommer og stiller de rette spørsmålene. --- Man kan tørre å stille kritiske spørsmål.

Det å tørre å se på sitt eget arbeid ved hjelp av en ekstern rådgiver kan igjen knyttes opp mot at rådgiveren kan ha bedre evner til å innta et nøytralt standpunkt, og at dette i seg kan skape bedre grunnlag for refleksjon, åpenhet og utvikling (Robinson, 2014; Lassen, 2012).

Rådsøkers holdninger til rådgivningen har også en betydning for prosessen (Nordahl, 2012a; Bargel og Samuelsen, 2007). Sunniva beskriver innledningsvis i intervjuet hvordan hun ser på barnehagen sin.

Sunniva: Vi har et veldig engasjert personale. Som stadig er i utvikling hele tiden. Det stopper aldri opp liksom. Så vi gror ikke fast i noen mønster.

Hun synes å uttrykke at hun ser på barnehagen sin som en lærende organisasjon. Dette blir et uttrykk for at hun ser på barnehagen som innovasjonsorientert (Bargel og Samuelsen, 2007), og ut i fra Sunnivas beskrivelser av deres søken etter kunnskap, åpenhet, tilbakemeldingskultur kan man tenke seg at barnehagen til Sunniva passer inn i Senge (1990) sin definisjon av lærende organisasjoner Bush et. al., 2003). Systemtenkning, mestring og gruppelæring er noen av kriteriene for lærende organisasjoner (Bush et. al, 2003). En kan også tenke seg at de andre tre informantene også er innovasjons- og kunnskapssøkende siden de uttrykker et ønske om økt kompetanse, nytenkning, læring og veiledning. Randis uttalelse nedenfor er også representativ for en utviklingsorientert holdning.

Randi: Ja, jeg tenker at det er en veldig fin måte å lære hvordan man omsetter teori i praksis. Man får konkret veiledning på de konkrete situasjonene man har, og den hjelpen man får utenfra.

Randi uttrykker at veiledningen fra PP-tjenesten vil kunne hjelpe til å overføre teoretiske kunnskaper til barnehageavdelingens praksis. Jeg er usikker på om hun mener sin egen, barnehagens, eller PP-tjenestens teoretiske kunnskap. Hun peker uansett på at PP-tjenesten har en kompetanse på veiledning og teoretisk kunnskap som kan være med på å forbedre kvaliteten i arbeidet på avdelingen.

Alle informantene nevner at en av hensiktene med å arbeide med å arbeide systemrettet er å se på voksnes påvirkning på barna, miljøets påvirkning på barna, og at måten man gjør ting har en innvirkning på individet. De nevner det å se på helheten rundt barna som en del av hensikten med prosessen. Maren beskriver dette følgende måte:

Maren: Jeg tror det er fordi at det er så mye vi voksne på en avdeling kan gjøre riktig og galt, og som vi kan gjøre bedre eller forandre på. Og så, hvor det vi gjør har så mye å si for hvordan barna takler utfordringer... --- Eller at atferden til det barnet forandrer seg hvis man gjør sånn eller sånn.

Marens tanker er også representative for de andre deltakerne. En kan tenke seg at dette tyder på at informantene har forståelsen av at det er viktig å se på systemet som omgir barna. Man uttrykker her en bevissthet rundt at egen væremåte, og arbeidsmetoder vil ha en stor påvirkning på, og dermed ha stor betydning for, det enkelte individ og for gruppa. En kan se uttalelsene i lys av Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori og teori om sosiale systemer. Uttalelsene dreier seg om barnas direkte påvirkning i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979) de befinner seg i. Informantene synes å se barns utvikling og egenskaper i et helhetlig sammenheng der mikrosystemet i dette tilfelle er barnehageavdelingen. Både Sunniva, Maren og Randi nevner disse gjensidige påvirkningene mellom individer i systemet.

Sunniva: Og så den tanken med at det er ikke noe med... med barnet. Det er noe med systemet. Det er noe med miljøet rundt. Fordi å tenke at det er noe med det barnet er jo nå en litt sånn gammeldags måte å tenke på.

Det relasjonelle perspektivet (Persson, 1998; Nordahl, 2012b; 1999; Tangen, 2012) kan spores i utsagnet. Sunnivas uttalelse kan også tolkes som at hun selv er bevisst sin egen

definisjonsmakt som voksen. Det relasjonelle perspektivet er knyttet til tanken om at en trygg og god voksenrelasjon vil kunne være med på å hjelpe barn som er i risiko. At Sunniva dessuten peker på at en individorientert holdning er *gammeldags* kan knyttes opp imot blant andre Midthassel og kollegaer (2011), som mener at en systemrettet tilnærming er en nyere forståelsesmåte. Det kan tenkes at Sunniva og de andre informantene med sine uttalelser inntar et systemteoretisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979; Midthassel et. al., 2011; Nordahl, 2012a mfl).

Faglig utvikling blir også nevnt av flere av deltakerne som en hensikt med systemtilmelding. Randi beskriver dette.

Randi: --- At man deltar i en prosess sammen, og det er jo veldig faglig utviklende.

Randi setter ord på at prosessen vil bidra til faglig utvikling. Dette kan knyttes til pedagogisk analyse (Nordahl, 2012a) og Robinson (2014), som viser til at faglig utvikling og refleksjon i personalgruppa er en viktig faktor for barns og elevers læringsmiljø. Cameron og kollegaer (2011) viser til at barnehagene trenger PP-tjenesten for å utvikle og utvide barnehageansattes kompetanse, spesielt i forhold til barn i risiko. Utvikling av kompetanse er også en del av mandatet PP-tjenesten har i forhold til opplæringslovens § 5.6, og dette er igjen viktig for den totale kvaliteten i barnehagen (Cameron et. al., 2011).

Sunniva vektlegger det å få kjennskap til den pedagogiske analysemodellen, som et viktig formål med systemrettet arbeid.

Sunniva: Jeg tenker det at hensikten med å jobbe med systemtilmelding tenker jeg er å... informere de barnehagene om den her analysemodellen som de jobber etter... For det er jo en strukturert måte å jobbe med ulike problemstillinger på. Som kanskje barnehagene mangler.

Sunnivas forklaring kan forstås som at hun vektlegger kjennskapet til pedagogisk analyse som verktøy eller metode. Hun viser til at modellen kan benyttes på en strukturert måte i forhold til ulike problemstillinger, noe som bekreftes som hensikten med modellen i Nordahl (2012a). Moen (2013) viser til Nilsson (2012) og Fjellstad (2012) og peker på at informantene i studiene la vekt ved å få kjennskap til verktøyet, og så på det som en modell man kunne bruke også i fremtiden. Analysemodellen kan, ifølge forfatteren, benyttes for å utvikle samarbeid og gode læringsmiljøer (Nordahl, 2012a).

6.3.2 Bakenforliggende årsaker til systemtilmeldingene

De bakenforliggende årsakene til at informantene gjorde systemtilmelding er alle basert på utfordringer i barnegruppa.

For Maren og Randi i Ole Brumm barnehage var bakgrunnen til at avdelingen deres innledet det systemrettede samarbeidet med PP-tjenesten to-tre småbarn på avdelingen som hadde utviklet en uheldig atferd. Det var spesielt et barn som utløste den største bekymringen, og atferden til dette barnet gikk ut over andre barn. Episodene de beskriver er knyttet til perioden før tilmeldingen, da det var flere hendelser som gikk hardt innpå dem som jobbet på avdelingen. Maren og Randi beskriver at enkelte foreldre var sinte og bekymret. De forteller om sin egen uro, og om en hverdag hvor det var krevende å være på jobb. De følte også begge to på hjelpeløshet. Maren bruker ord som "livredde at det skulle skje igjen" og at det var dramatiske episoder. Hverdagen var preget av at de ikke kunne slippe dette barnet ut av syne av redsel for at det skulle skje noe som var til skade for andre barn. De forteller om at de har jobbet i lenger tid i barnehage og opplevd lignende situasjoner før - på en mer håndterbar måte. Avdelingen hadde lest faglitteratur og prøvd ut anbefalte tiltak før de etterhvert gjorde en systemtilmelding. Begge to beskriver at personalet ved avdelingen deres ønsket hjelp fra PP-tjenesten for å finne ut hva de kunne gjøre for å forandre den uønskede situasjonen, bl.a. ved å se på egne rutiner. Randi forklarer:

Randi: og så var det vel litt sånn at vi nesten begynte å tvile på oss selv. Så da følte vi oss da litt hjelpeløse rett og slett. --- Hvordan kan vi organisere oss, sånn at vi klarer å få fulgt med bedre?

På avdelingen til Maren og Randi var det i utgangspunktet et barn som var den største utfordringen. Maren nevner i sitt intervju at de først lurte på om de kunne gjøre en individtilmelding til PP-tjenesten, slik at barnet kunne bli utredet. Hun sier også samtidig at det "ville blitt feil".

Å se individet isolert fra omgivelsene, vil innebære en risiko for å innta et individperspektiv eller et kategorisk perspektiv (Nordahl, 2012b; Arnesen, 2003; Solli, 2010; Ogden, 1987). Når da Maren, Randi og resten av avdelingen velger å gjøre en systemtilmelding, kan dette forstås som at valget i seg innebærer at de velger å innta et mer relasjonelt perspektiv. Dette vil dog innebære en noe forenklet syn siden det ikke nødvendigvis trenger å være noen motsetninger mellom de begge perspektivene, gitt at systemtankegangen tar utgangspunkt i individet som

en del av systemet og relasjonene i systemet. Dette er igjen i tråd med systematisk rådgivning – hvor fundamentet er knyttet opp mot tenkingen om å styrke systemer og miljø rundt individet (Lassen, 2012, Nordahl, 2012a, Midthassel et. al, 2011.)

Bakgrunnen til at Annes avdeling Blå i Kongeveien barnehage henvendte seg til PP-tjenesten var at de ønsket å få mindre konflikter på avdelingen sin. De hadde en del konflikter, spesielt blant noen barn, og de tenkte da at det kunne være noe med måten de jobbet på. Anne forklarer at de ønsket å se på struktur og forutsigbarhet på avdelingen og samtidig se på hvordan de jobbet med barnegruppa. Hun beskriver at de tenkte at hvis de jobbet med å forbedre de organisatoriske faktorene rundt barna kunne det muligens være en måte å løse konfliktene de opplevde i barnegruppa.

Anne: Men vi ønsket bare å få hjelp til å strukturere hverdagen vår, og at det kunne komme noen utenfra.

Både Anne, Maren og Randi uttrykker et ønske om hjelp til å se på struktur og organisering på avdelingene. Dette kan tenkes å være tett knyttet opp imot Holck (2012) sin beskrivelse av at de organisatoriske rammefaktorene i en organisasjon, avdeling eller bedrift må tilrettelegges på en slik måte at den faglige kvaliteten kan ivaretas best mulig. Det kan synes at Anne, Randi og Maren hadde en bevissthet om at deres egne forutsetninger for å gjøre et godt faglig arbeid med barnegruppa var avhengig av at de var godt nok organisert. De viser at de hadde en forståelse av at de selv måtte se på hva de kunne og burde forandre på, ved hjelp av veiledning fra PP-tjenesten. Informantene synes å uttrykke et ønske om innovasjonsarbeid, da ønsket om å endre på strukturelle betingelser kan sammenlignes med definisjonen av innovasjonsarbeid ”en målrettet endring av organisatoriske rammebetingelser som har til hensikt å forbedre praksis” (Holck, 2012). Det ser også ut til at de beskriver en forhåpning om at PP-tjenestens fagkompetanse vil kunne bidra til å få informantene selv til å se over egne organisatoriske rammebetingelsene på avdelingene. Dette er gjenkjennbart i forhold til PP-tjenestens mandat om organisasjonsutvikling (opplæringslova, §5.6).

Sunniva forteller at bakgrunnen for systemtilmeldingen på de to avdelingene som deltok var en mobbesak på tvers to avdelinger. Hun beskriver at de hadde mye kunnskap om mobbing fra før, og at de var veldig opptatt av forebygging. Til tross for at de hadde mye kompetanse opplevde de at det var noe ved situasjonen som gjorde at de trengte hjelp utenfra. Det dreide seg om en guttegruppe som hadde veldig mye fysisk lek. De opplevde at det var et barn som ofte fikk gjennomgå slik at det ble et mønster, og at personalet definerte det som mobbing. De

ble usikre på hvordan de skulle gripe det an - og om de skulle ha fokus på barnet eller gruppa. De ønsket å se på problemstillingen "Hva kan det henge sammen med at gruppa ikke har et inkluderende miljø?".

Sunniva forteller at de i starten var usikre på om de skulle rette fokuset på det ene barnet eller på gruppa. Usikkerheten knyttet til om de skulle rette fokuset mot det ene barnet som ble utsatt for mobbing eller om de skulle ha fokuset på gruppa, kan tolkes som usikkerhet med henhold til hvilket perspektiv de skulle velge – individperspektiv eller systemperspektiv. Sunnivas beskrivelser bekrefter at de ønsket å ha fokus på relasjoner barna imellom når de bestemte seg for å jobbe med sin problemstilling på tvers av avdelingene, og som omhandlet hva det kunne ha sammenheng med at gruppa ikke hadde et inkluderende miljø. Et relasjonelt perspektiv vil medføre at man ser på relasjoner mellom barn og voksne som sentralt viktige forutsetninger for barns trivsel og utvikling (Nordahl, 2012b; Tangen, 2012 mfl.).

Felles for Sunnivas beskrivelser og Maren og Randi sine fortellinger er at utfordringene på avdelingene var sterkt knyttet opp mot enkeltbarn. Fylling og Handegård (2009) viser til at enkeltsaker ofte er viktige som grunnlag for systemsaker. Dette bekreftes i systemtilmeldingen både til Randi og Maren, og også for avdelingen til Sunniva, hvor bakenforliggende årsak var et enkeltindivid som ble utsatt for mobbing.

Med en forståelse av at de situasjoner som var bakenforliggende årsaker for systemtilmeldingene involverte barn som befant seg i en utsatt situasjon, kan en vise til at alle de tre systemtilmeldingene synes å være i tråd med det overordnede målet for spesialpedagogisk rådgivning om å gi støtte til barn og ungdom som befinner seg i risiko (Lassen, 2012). Samtidig synes også målet for arbeidet man gjorde sammen med PP-tjenesten ha vært å bedre utviklings- og læringsmiljøene for de barn informantene forteller om, noe som også er i tråd med overordnede mål for rådgivning og pedagogisk analyse (Lassen, 2012; Nordahl, 2012a).

6.4 Forskningsspørsmål 2

Formålet med dette forskningsspørsmålet er å belyse informantenes beskrivelser av møter, organisering, deltakelse og aktiviteter knyttet til samarbeidet med PP-tjenesten.

6.4.1 Samarbeidsformer

PP-tjenesten har benyttet seg av pedagogisk analyse (Nordahl, 2012a) som arbeidsmodell i samarbeidet med de involverte barnehageavdelingene. Alle deltakerne beskriver at prosessen hos dem startet med at de henvendte seg til PP-tjenesten med en formell systemtilmelding. Etter dette gjennomførte de et oppstartsmøte på hver av deltakernes barnehageavdelinger. De ansatte på den / de avdelinger som var involvert i tilmeldingen, sammen med PP-tjenesten fikk kartlagt og avgrenset problemstilling og målformulering for arbeidet. Anne, Randi og Maren beskriver at de har brukt tankekart og brainstorming i det første møtet med PP-tjenesten. Sunniva forteller at de ble introdusert for verktøyet pedagogisk analyse på oppstartsmøte.

Sunniva: Ja, og da gikk vi igjennom analysemodellen. Og det er en modell som handler om hvordan man skal arbeide med problemstillingen... og ut i fra analysemodellen så utarbeidet vi en problemstilling og en målformulering.

Sunniva bruker ordet analysemodell. Hun forklarer videre om pedagogisk analyse, og at de jobbet med analysen underveis i prosessen. Sunnivas beskrivelser av arbeidsmodellen er tydelige og forklarende. Hun forteller om at arbeidsmodellen går ut på å finne opprettholdende faktorer i en *sammenhengssirkel*, og at man må se på disse faktorene for å kunne utarbeide tiltak. Dette er i tråd med Nordahl (2012a) sin arbeidsmodell. De andre tre deltakerne bruker ikke ordet analyse eller verktøy på samme måte som Sunniva. Maren, Randi og Anne beskriver at de sammen skulle identifisere problemene og tegne dem opp på tankekart, for så å prøve å velge ut områder som de ønsket å jobbe videre med. Randi sin beskrivelse av det første møtet med PP-tjenesten illustrerer dette på en god måte:

Randi: Synliggjøre problemet ved å skrive ned og tegne opp på et stort ark. Og så brukte vi den da for å sortere litt de forskjellige utfordringene. Og så valgte vi etter hvert et par emner vi skulle jobbe spesielt med, f.eks. organisering av dagen. Så vi fikk synliggjort alt dette som... hang litt i lufta.

Nordahl (2012a) beskriver at den første fasen i pedagogisk analyse består av formulering av problemstilling, målformulering og informasjonsinnhenting. Det ser ut til at denne modellen har blitt fulgt.

Alle de fire informantene beskriver videre at etter oppstartsmøte gjennomførte PP-rådgiverne 1-2 ganger med observasjon, da rådgiverne var tilstede for å observere i hverdagen på

avdelingene. Deretter fikk de ansatte som var involvert i arbeidet på avdelingene tilbakemeldinger på observasjonene fra PP-tjenesten. Man avtalte nye møtetidspunkt underveis. Alle sammen hadde de 2-3 veiledningsmøter hvor samtlige ansatte på avdelingen skulle være med. De prøvde ut tiltak underveis i prosessen. PP-tjenesten stilte med 2-3 deltakere ved hvert møte. Det var en viss aktivitet utenom selve treffpunktene med PP-tjenesten da informantene beskriver at de fulgte opp arbeidet på avdelingsmøter. I etterkant hadde alle avdelingene hatt evalueringer av prosessen.

Det ser ut til at PP-rådgiverne som var involvert i arbeidet har valgt å gjennomføre observasjon som en del av informasjonsinnhenting. Det at PP-rådgiverne har noe kjennskap til organiseringen på avdelingen gjør at de er får bedre kjennskap til noe av kulturen, organiseringen og rammebetingelsene, noe som igjen medfører at de har et bedre grunnlag for rådgivning (Andersen, 2009). Alle de fire informantene har fortalt at hele avdelingspersonalet deltok i møtene sammen med PP-tjenesten. Dette er i tråd med grunnprinsippene for rådgivning, hvor rådsøkernes egen involvering er en forutsetning for prosessen (Lassen, 2012).

6.4.2 Ledelse

Initiativet til å starte samarbeidet med PP-tjenesten synes å ha kommet fra styrer eller ledelse i alle tre barnehager. Alle fire deltakerne beskriver at de fikk kjennskap til muligheten for å gjøre en systemtilmelding til PP-tjenesten via ledelsen og at initiativet til samarbeidet kom fra ledelsen i barnehagen. Anne forklarer hvordan arbeidet ble igangsatt.

Anne: Jo, vi fikk jo litt informasjon fra ledelsen i forkant. Om hva det dreide seg om og sånn... Det var sånn som jeg husker det et initiativ eller et spørsmål fra ledelsen om vi kunne tenke oss det.. På møtene vi hadde var ledelsen med, men selve arbeidet vi hadde med – de rådene vi fikk, det var det jo vi på avdelingen som gjennomførte.

PP-tjenesten i kommunen har forankret sitt tilbud om systemrettet arbeid gjennom bruk av pedagogisk analyse hos barnehagenes ledere. Det synes å fremkomme at ledelsen har vært initiativtakende part inn i det pedagogiske utviklingsarbeidet i disse tre tilfellene. Uten barnehageledernes kjennskap til modellen ville det kanskje ikke blitt noe samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagene i disse sakene. Deltakerne ble spurt om de opplevde at ledelsen i barnehagen deltok i samarbeidet med PP-tjenesten, og om de synes at det viktig å ha med ledelsen i slike prosesser.

Anne er klar på at ledelsen deltok i flere møter, og Sunniva forteller at styrer var med på alle møter. Randi uttrykker litt usikkerhet om hvor mye lederen deltok og Maren forteller at styreren deltok på et av de siste møtene de hadde med PP-tjenesten.

Maren: På det tidspunktet så hadde hun jo ikke vært så involvert i situasjonen som vi var i... Hun var ikke sånn MED, det føler jeg ikke.

Deltakerne har noe forskjellig syn på om de synes det er viktig at ledelsen deltar i en slik prosess. Både Sunniva og Randi sier at det har en stor betydning å ha med ledelsen. Sunniva forklarer at det er viktig at styreren er med og vet hva arbeidet dreier seg om når det er på systemnivå. Sunniva og Randi synes altså å ha en forståelse av at lederens tilstedeværelse i en endrings- og refleksjonsprosess er viktig. Det kan tyde på at de har et ønske om at ledelsen er engasjert og involvert i deres faglige arbeid. Maren og Anne har et tilnærmet likt syn på at de ikke synes at ledelsen er særlig viktig i en slik sammenheng.

Maren: Altså, jeg tenker at det kommer litt an på hvordan ledelsen er og hvordan ledelsen gjør ting. For hvis ledelsen er veldig med på avdelingen og er veldig... tar litt vikartimer og litt sånne ting... er mye mer på gulvet da, så tror jeg det er fint. Men hvis ledelsen er litt distansert fra hverdagslivet på avdelingen så tror jeg ikke det spiller så mye rolle.

Anne: Nei jeg synes egentlig ikke det er viktig å ha med ledelsen, fordi de er jo ikke på avdeling. De er jo på kontoret... De har andre oppgaver. Det var vi på avdeling som trengte veiledning til arbeidet vårt.

Maren og Annes tanker kan synes å være basert i at de tenker at ledelsen har andre arbeidsoppgaver. Annes beskrivelser kan tyde på at ledelsen er tilstedeværende på et mer administrativt plan når hun sier «de er jo på kontoret». Det kan også tenkes å være et uttrykk for at det indre livet på avdelingen kan sees på som autopoietisk, i den forstand at avdelingen er selvgående, jfr. Luhmanns teori om åpne og lukkede systemer.

Robinson (2014), Midthassel og kollegaer (2011) og Samuelsen (2007) viser til at lederes engasjement er avgjørende for å få til en god utvikling. Bl.a. Meld. St. 19 (2015-2016) understreker barnehagestyreres ansvar for utvikling og endring. ”Styreren må være en synlig leder som ser sine ansatte og deres faglige behov og som engasjerer seg i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette forutsetter tilstedeværelse der det pedagogiske arbeidet foregår” (Meld. St. 19 (2015-2016, s. 71). Robinson (2014) viser til at ulike typer lederskap skaper

forskjellig kultur for refleksjon. En kan selvfølgelig ikke dra noen slutninger om ledelsen i barnehagene på grunnlag av enkelte uttalelser og betraktninger.

6.5 Forskningsspørsmål 3

Det tredje forskningsspørsmålet i studien har til hensikt å undersøke informantenes egne forventninger til prosessen, opplevelser underveis, opplevelse av samarbeid og opplevelse av kompetanse hos PP-tjenesten.

6.5.1 Forventninger

Felles for alle fire deltakerne er at de beskriver systemtilmelding og systemrettet samarbeid med PP-tjenesten som noe helt nytt for dem. Deltakerne forklarer at de ikke helt visste hvor de skulle, og hva de skulle ende opp med til slutt, men de uttaler et ønske om å forbedre situasjonen for de barna det gjaldt. En kan derfor si at endringene var planlagt på den måten at hensikten var å forandre og forbedre praksis, og dette kan igjen sammenlignes med å bedrive innovasjonsarbeid (Skogen og Sørli, 2000, Holck, 2012).

De beskriver alle sammen at dette var en ønsket prosess for å få hjelp med de utfordringene man stod i der og da. De forventet også at samarbeidet skulle gjøre at ting ble bedre på avdelingene deres. Anne beskriver sine forventninger:

Anne: Vi hadde forventet at vi måtte jobbe med oss selv. Og å på en måte være ydmyk for hva vi fikk for tilbakemelding av PPT fra observasjoner på vår egen rolle som voksne. --- Det var jo bare vi som kan endre på det, på oss selv og den jobben vi gjør da. Og at det skulle bli bedre.

Annes beskrivelser kan tolkes som at hun var bevisst på at hun gikk inn i noe som hun så kunne medføre en endring av egen praksis. Hun beskriver samtidig at endringen kunne komme å oppstå etter tilbakemeldinger på praksisen fra PP-tjenesten, og at det var de ansatte selv som måtte gjøre selve jobben. Det kan tenkes at Anne var klar for å gjøre et innovasjonsarbeid med tanke på Holck (2012), Skogen og Sørli (2000) sine definisjoner av innovasjon.

Sunniva beskriver at hun ikke helt visste hva systemtilmeldingen og samarbeidet ville innebære på forhånd, men at hun ønsket å ta tak i situasjonen på avdelingen.

Sunniva: Så vi gikk bare inn i det med hode og føtter. Kastet oss ut i det for å se hva det dreide seg om og om det kunne være til hjelp, så vi var ikke negative. Men vi... altså positive er man jo, men vi visste jo ikke hva vi gikk til egentlig.

Sunniva synes å uttrykke et engasjement ved å beskrive at de ville å ta hele kroppen med i dette arbeidet. Igjen kan det tenkes at Sunnivas åpenhet ovenfor utvikling og læring blir synliggjort.

Randi og Maren forventet å få et nytt blikk utenfra. Randi forventet i tillegg å få noen nye redskaper.

Randi: Kanskje også litt sånn desperat håp om å få noen redskap for å takle det med biting. Øøhhh... samtidig så vet jeg jo at det finnes ingen trylleformler for å få det til. Men vi kanskje allikevel hadde en sånn drøm om... Åh, gi meg noen redskaper så vi kan håndtere det her.

Randis bruk av ordet «desperat» kan tolkes som at hun følte et stort behov for hjelp. Hun forteller også at hun ønsket redskaper selv. Dette kan igjen ledes til en rådgivningsprosess, hvor «hjelp til selvhjelp» og empowerment-tenkningen (Lassen, 2012) er sentral. Randis uttalte ønske om å kunne håndtere ”det her” (utfordringen) tyder på at hun ønsker å få mulighet til å ha kontroll over situasjonen og gjenvinne følelsen av mestring av arbeidsoppgavene. Dette er i tråd med at empowerment-prinsippet er av stor betydning for medarbeidere innenfor arbeidslivet (Dalen og Tangen, 2012). Opplevelser av manglende mestring av faglige utfordringer kan føre til tapsopplevelser og svekket motivasjon (Midthassel et. al., 2011).

Maren forklarer, i likhet med Sunniva, at hun ikke visste hva systemtilmelding var.

Maren: Jeg ante ikke hva det var for noe, jeg hadde ikke vært med på det før. Så jeg var veldig blank egentlig. Annet enn at jeg trodde kanskje først at vi kanskje skulle få en inn, ja en fra ppt eller noe, som kunne komme inn å utrede han eller... ikke sant... noe sånt da. --- Jeg var bare veldig åpen for hva som helst på at nå skjer det noe, og at vi skulle finne ut av et eller annet.

Marens beskrivelser tyder på at forventningene hennes i forkant av prosessen omhandlet et individperspektiv på barnet når hun nevner utredning. Hun beskriver også at hun var åpen for ”hva som helst” og dette kan tolkes som at hun i likhet med de andre deltakerne hadde en forventning om at prosessen kunne bidra til en løsning på utfordringene, og at dette var

velkomment og ønsket. Disse behovene for endring kan knyttes til behovet for en innovativ rådgivningsprosess, jfr. Lassen, 2012.

Alle de fire deltakerne beskriver at de så på samarbeidet som forpliktende, og de uttrykker at veiledningsprosessen var noe de ønsket og var positivt innstilte til. Nordahl (2012a) viser til at det kreves lojalitet og en forpliktende holdning til arbeidet med pedagogisk analyse dersom man skal oppnå gode resultater.

Deltakerne uttrykker nysgjerrighet og at de var ”klare” for å gå inn i noe ukjent. Randi og Sunniva forteller om sin egen innstilling i forkant av prosessen.

Randi: Jeg har aldri vært med på den type veiledning før... men var altså veldig positiv til den måten å kunne jobbe på.

Sunniva: Ingen av de som jeg var sammen med på avdeling da var skeptisk. Man var vel heller spent på hva det dreide seg om. --- Vi var bare nysgjerrige på hvordan vi skulle gjøre det.

Det at deltakerne uttrykker at de selv var positivt innstilt til å ”bli hjulpet” er et uttrykk for at man ønsker å være i utvikling. Frivillighet er et viktig grunnprinsipp i rådgivningen, da frivilligheten vil medføre at rådsøkeren kan ansvarliggjøres (Lassen, 2012). Hvis en tenker seg at Bargel og Samuelsen (2007) har rett i at det oftest er slik at de organisasjonene som egentlig har størst behov for hjelp, ikke ønsker slik hjelp, vil dette stå i kontrast til lærende organisasjoner og dermed til ønsket om å utvikle seg og få råd og veiledning. Kanskje kan det være en tanke at systemtilmelding, nettopp fordi det er basert på frivillighet, ikke er et tilbud som vil komme de barnehagene som trenger det mest til nytte? Det vil å andre siden bli umulig å påtvinge slike prosesser, da det vil stå gå på tvers av rådgivningens grunnprinsipp om at hjelpen må være ønsket.

6.5.2 PP-rådgivernes kompetanse

Tre av deltakerne uttrykket en viss nervøsitet eller skepsis til det å bli observert av PP-tjenesten.

Anne: Jeg var litt skeptisk til det å bli observert selvfølgelig fordi det går veldig på deg som person, at du blir liksom vurdert og sånn, men jeg tenker at det gikk greit likevel. --- Det var jo til det beste for hele avdelingen. Jeg var skeptisk med en gang men det... Jeg tenkte at det er jo det beste for alle sammen.

Det å stille seg åpen for vurdering på en slik måte som man gjør ved å bli observert er for Anne og to av de andre informantene litt skummelt. Anne uttrykker at hun, til tross for at hun var skeptisk til det å bli personlig vurdert, tenkte at det ville være til det beste for avdelingen. Det vil være viktig i en slik sårbar situasjon at PP-rådgiverne inntar en affektiv inntoning og evner å utvise forståelse for sårbarhet og emosjoner (Lassen, 2012).

Alle de fire deltakerne bruker positive ord som forståelse, åpenhet, respekt, ydmykhet, bekreftelse, kompetanse, trygghet og jevnbyrdighet når de beskriver samarbeidet. De løfter frem PP-rådgivernes evne til å lytte, stille spørsmål og lede prosessen som en del av den ønskede kompetansen. Det synes å ha vært felles opplevelser at deltakerne selv fikk være i sentrum av prosessen gjennom aktiv deltakelse i møter, refleksjon og dialog. Randi forklarer hvordan hun opplevde samarbeidet og kompetansen hos rådgiverne:

Randi: Min umiddelbare opplevelse var at disse her var kompetente. --- Sånn måten de snakket med oss på. Spørsmålene de stilte... Som fikk oss til å tenke. Ja, de fikk jo hele tiden oss til å tenke istedenfor at de kom med ferdige løsninger. Det synes jeg tyder på god kompetanse. Ja, så vil jeg si at de hadde kompetanse på hvordan de kunne hjelpe oss å jobbe med dette videre. Med problemstillingen.

Randi beskriver, i likhet med de andre informantene, at de fikk tenke selv. Hennes uttalelse om at hun synes dette tyder på god kompetanse, kan tolkes som at PP-rådgiverne var gode til å lede veiledningsprosessen på en slik måte at rådsøkerne selv fikk anledning til å rette fokus mot egne ressurser og muligheter (Lassen, 2012, Midthassel et. al., 2011). Moen (2013) drøfter spenningsfeltet mellom rådgivning og veiledning i lys av funnene fra Fjellstad (2012) og Nilsson (2012). Informantene i min studie synes å sette pris på at de fikk mulighet til å tenke selv, imens lærerne i studiene til Nilsson (2012) og Fjellstad (2012) synes å ha hatt noe frustrasjon knyttet til en uavklart rolle-avklaring i samarbeidet. Dette knyttes igjen til viktigheten av avklarte forventninger og tydelighet i samarbeidet av Moen (2013). Sunniva beskriver noe av det hun opplevde som positivt:

Sunniva: De var gode på å sette det i system og på å være tydelig på hva skulle, og på å fortelle om hva det handlet om. Og dette med rundepriippet og at alle skulle delta. Og så var dem gode på å legge strategien.

Det kan synes som at Sunniva vektlegger tydelighet og systematikk i prosessen. Dette kan vise til at Sunniva verdsetter tydelige målsetninger, struktur, styring og involvering og

forpliktelse som viktige faktorer. Dette er i tråd med Nordahl (2012a) sin modell for pedagogisk analyse og tanken om at alle mennesker er intensjonale (jfr. fenomenologien kap. 5.1). Det synes å ha vært viktig for Sunniva å ha avklart felles intensjoner og hensikt med møtene, slik som f.eks. hvorfor man er der og hva møte skal føre til.

Anne forklarer, i likhet med de andre tre, at hun følte at PP-rådgiverne hadde forståelse for jobben de gjorde.

Anne: Jeg følte at de forsto jobben vår. At de snakket som om de kunne ha jobbet i barnehage. At de skjønner hverdagen vår da. Så jeg opplevde at de har... eller jeg har, respekt for den kompetanse de også har. De klarer å se vår rolle da, i hverdagen.

Anne tydeliggjør med forklaringen sin at PP-rådgiverne klarte å sette seg inn i arbeidsoppgaver og at de var lyttende. Alle deltakerne synes å mene at de hadde en gjensidig respekt for hverandres yrkesroller. Det kan virke som disse faktorene var viktig for deltakernes opplevelse av myndiggjøring og bekreftelse. Dalen og Tangen (2012) viser til at empowerment handler om å inngå en slags partnerskap fundamentert på forståelse og bekreftelse av situasjon, erfaringer og opplevelser.

6.5.3 Anerkjennelse og empowerment

Maren og Randi beskriver begge to at de opplevde å bli styrket av møtene med PP-tjenesten.

Maren: Så etter disse møtene så gikk vi jo ut med litt lavere skuldre og med litt rettere rygg. Og bare - ja, vet du hva - Bare ja, kom igjen å kritiser. Jeg vet at jeg gjør en god jobb, og jeg kan stå i detta her, og jeg kan gjerne vise alle sammen hvor flinke vi er!

Maren er den av informantene som tydeligst og på flere forskjellige måter beskriver og forklarer at hun gikk igjennom en slags endringsprosess, i form av at hun begynte å stole på seg selv og sine egne evner i denne prosessen. Det synes å fremgå at hun opplevde følelser som mestring, anerkjennelse og motivasjon som effekter av rådgivningen. Lassen (2012) viser til at systemet kan bli styrket av at et individ i systemet får et behov for endring tilfredsstilt.

Randi forklarer at hun opplevde en jevnbyrdig relasjon i samarbeidet:

Randi: Det var jevnbyrdig... altså at det ikke kom noen... ovenfra og ned. Fordi de spilte jo på vår kompetanse på en måte.

Alle deltakerne trekker frem de bekreftende og positive tilbakemeldingene de fikk av PP-rådgiverne etter observasjonene som verdifulle i samarbeidet, og også for egen utvikling og motivasjon. Anne beskriver dette på følgende måte:

Anne: Det styrker motivasjonen til å fortsette med det da, at da har man tro på at man gjør det rette da. --- Det er kjempeviktig at man ikke blir vist mistillit på det man gjør.

Sunniva forteller at det var veldig spennende å bli observert. Hun beskriver at de voksne i barnehagen er opptatt av å observere barna, og at de er opptatt av tilbakemeldingskultur i barnehagen.

Maren forteller om sin opplevelse av å få tilbakemeldinger etter observasjon på denne måten:

Maren: --- Jeg husker etter dem var her hos oss, så følte jeg at det var en veldig bekreftelse på hvordan vi gjorde tinga og hvordan vi håndterte situasjonen og sånne ting. Og det var veldig styrkende da. Det var det. --- Og så følte jeg at vi satt igjen alle sammen og følte at vi var flinke. Og at vi hadde gjort veldig mye bra. --- De sa at dere gjør en sinnssykt bra jobb. Måten dere er med barna, måten dere snakker med barna.

Lassen (2012) og Schibbye (2002) viser til at anerkjennelse betyr en signalisering av verdsetting av alle parter og deres situasjon. Maren og Randi synes å ha hatt en ekstra sterke opplevelse av å bli selv-hjulpne og styrket i veiledningsprosessen gjennom en anerkjennende og bekreftende holdning fra PP-rådgiverne. Dette kan knyttes til aksept og toleranse, og det å møte hverandre på en ikke-dømmende måte, noe som igjen beskrives som grunnkomponenter i en vellykket rådgivning (Lassen, 2012). Trygghet både mellom PP-rådgiverne og deltakerne blir løftet frem, men også trygghet innad i personalgruppa blir nevnt av Maren, Randi og Sunniva som en viktig grunnstein i samarbeidet. Robinson (2014) peker på at veiledning kan forstyrres av deltakernes forforståelse av hverandres status og roller. Tryggheten som blir beskrevet av både Maren, Randi og Sunniva kan derfor tenkes være et viktig grunnlag for at prosessene opplevdes som gode. Tryggheten PP-rådgiverne skaper gjennom den anerkjennende holdningen vil også skape et bedre grunnlag for å kunne gjennomføre endringer, i form av at man reduserer barrierer. Dermed vil man også kunne redusere risikoen for å skape motstand mot endringer (Skogen og Sørli, 2000).

I likhet med empowerment-tenkningen handler rådgivningsprosessen om å bidra til selvhjelp for å oppnå oppsatte mål (Lassen, 2012; Drange, 2012; Midthassel et. al., 2011). Det kommer tydelig frem av deltakernes beskrivelser at de har opplevd reell støtte og trygghet gjennom at

de opplever at PP-rådgiverne har signalisert budskapet om at de ser og forstår, og at de er der for å hjelpe, noe Midthassel og kollegaer (2011) også viser til som avgjørende for at radsøker skal oppleve å bli hjulpet og styrket. Empowerment handler om myndiggjøring av både individer og systemer (Dalen og Tangen, 2012), og en kan tenke seg at informantene som individer inngår i et system som ble styrket i prosessen. Bekreftelse fra PP-rådgiverne i forhold til eget arbeid blir trukket frem fra alle deltakerne som en gjennomgående positiv opplevelse.

6.6 Forskningsspørsmål 4

Forskningsspørsmål fire har som formål å undersøke om informantene har opplevd å ha oppnådd noen resultater av arbeidet med systemtilmeldingen.

6.6.1 Tiltak

Alle fire deltakerne forteller om tiltak de gjorde på avdelingen. Maren, Randi og Anne gjorde en tydeligere organisering av dagen enn hva de hadde hatt før, med fokus på egne rutiner, oppgaver og ansvarsfordeling. Maren viser til at hun da kunne ”senke skuldrene” fordi de opplevde høyere grad av oversikt og kontroll gjennom at de utarbeidet en tydeligere ansvarsfordeling innad på avdelingen.

Maren: Som sagt, de der tiltakene som vi gjorde, bare det at jeg kunne slappe av fordi jeg visste at noen passet på han. Bare det gjorde at det jo var helt annerledes enn hva det hadde vært de siste månedene. --- Fordi at det var den kontrollen som vi ikke følte at vi hadde, plutselig var der. Det var så svart på hvitt.

Anne, Maren og Randi peker også på at en tydelig struktur med gode rutiner medførte at de fikk bedre tid til barna. Anne forklarer dette:

Anne: Ja, for da på en måte kan man være sammen med barna, og ikke gå fra for å... jeg mangler papir, jeg mangler hansker... Da har man på en måte gjort det innenfor de rammene som er gitt. --- Den voksenpraten, da slipper man å irritere seg på... åhhh! nå mangler det igjen ikke sant!

Nordahl (2012a) viser til at de fleste tiltak som har effekt vil medføre en endring av lærerens praksis. Randi og Maren beskriver, i likhet med Anne, at de, gjennom å forandre og forbedre de organisatoriske rammefaktorene gjorde dem bedre i stand til å møte de pedagogiske

oppgavene. Midthassel og kollegaer viser til at endringer i de sosiale og strukturelle systemene i en organisasjon er en kompleks prosess, der man bl.a. man må ta hensyn til rutiner, vaner, forståelse og læring (Fullan, 2001, gjengitt av Midthassel et. al., 2011). Tiltakene til Maren, Randi og Anne synes å ha hatt nettopp rutiner og intern ansvarsfordeling i fokus. Anne forklarer at noen av tiltakene de jobbet med var ting de egentlig hadde gjort eller prøvd ut før, men at prosessen med pedagogisk analyse fikk dem til å jobbe mer systematisk med tiltakene.

Alle fire deltakerne forklarer at et tiltak de gjorde var at de begynte å dele inn barna i smågrupper og lekegrupper mer konsekvent enn tidligere. I følge Sunniva var det å ha fokus på barnas relasjoner, og dele dem inn i lekegrupper et tiltak som fikk stor effekt. Anne forklarer også at gruppeinndelingen ble gjort med tanke på barnas relasjoner seg imellom.

Anne: Man satte sammen barnegruppa i forhold til hvem man tenker er gode for hverandre og gjør hverandre bra. Så på en måte at man ikke setter sammen de som får det verste ut av hverandre hvis du skjønner hva jeg mener... Som kan finne kjemien da. Så jeg tror på det med miljøet i forhold til atferdsvansker for eksempel... at det kan hjelpe veldig.

Anne beskriver også at smågruppene gjorde at barna fikk tettere kontakt med de voksne. Både Anne og Sunniva tydeliggjør miljøets og relasjoners betydning for individet. De får frem både økologisk systemteori og det relasjonelle perspektivet som er så viktig i systemtankegangen. Maren og Randi beskriver at de voksne på avdelingen skulle ha et positivt fokus i forhold til barnet som sto for den negative atferden, og at de skulle forsterke de positive sidene hans, og å jobbe med å utvikle språket hans.

Randi forklarer videre at veiledningen fikk dem til å jobbe med sine egne følelser.

Randi: De sa at vi voksne hadde mye empati. Men en fare med det kunne være at vi liksom forsto hverandre så veldig at vi kunne... om det kunne være sånn at vi trakk hverandre litt ned.

Her viser hun til at et viktig prinsipp med pedagogisk veiledning og i arbeidet med pedagogisk analyse er å ha et positivt fokus, og å se på løsninger og muligheter istedenfor begrensninger og bekymringer (Lassen, 2012). Dette viser til at kommunikasjon i en systemteoretisk perspektiv er symmetrisk og selvforsterkende (Ulleberg, 2004, viser til Bateson). Enkelte ganger trenger en å bryte slike selvforsterkende mønster for å komme seg videre. Anne forteller at de også fikk en korrigerende tilbakemelding fra PP-rådgiverne.

Denne gikk på at et par av de voksne på avdelingen kunne være litt for ledende og styrende ovenfor barna, og Anne forklarer at de fikk råd om at de voksne heller skulle være mer tilbaketrukket og la barna «gjøre selv».

Sunniva beskriver at de voksne på avdelingen hennes ble enige om at de skulle sette ord på de positive opplevelse sammen med barna, og at dette gjorde at de ble mer bevisst seg selv i møte med barna. De skulle også ha fokus på muligheter istedenfor begrensninger.

Sunniva: Men bare det at hvis du snakker om en ting så blir du mer bevisst på ting og da har det en magisk evne til å på en måte endre seg.

Sunnivas forklaring synes å henge sammen med at språk har makt, og igjen kan en trekke en sammenligning mot selvforsterkende effekter i samspill (Ulleberg, 2004). Arnesen (2003) setter fokus på språkbruk, når hun setter søkelyset på de sårbare barna og definisjonsmakten de voksne har i måten de omtaler barna.

Sunniva forklarer at de lærte seg å sette hele problemstillingen inn i et nytt perspektiv, og at PP-tjenesten utfordret dem på en måte som fikk dem å tenke nye tanker.

Sunniva: De utfordret oss til å tenke tanker. --- De utfordret oss til å tenke større... Det er jo det som er med systemtilmelding, så er det jo det her med at det handler om systemet, istedenfor barnet. Det var jo med fokus på at det barnet skal ha det bedre i systemet.

Sunnivas uttalelse om at det *handler om systemet* kan sees på som en beskrivelse av at Sunniva har inntatt et systemperspektiv, hvor hun har en forståelse av at systemet må tilrettelegges for individet. Hun inntar samtidig et relasjonelt perspektiv med tanke på at barnet som ble utsatt for mobbing skulle *ha det bedre*. Nilsson (2012) viser til at refleksjon og kunnskapsdeling synes å ha medført nye perspektiver for lærere i studien hennes, og at dette har medført en endring av praksis.

Anne beskriver at systemarbeidet medførte at avdelingen begynte å lage ukeplaner som de brukte for å få tydeligere planer og struktur i det pedagogiske arbeidet. Anne forteller også at personalet begynte å diskutere hva slags pedagogikk som skulle ligge til grunn for planene. Rammeplanen (2006) fremhever at barnehagepersonalet skal ha en reflekterende praksis. Når Anne beskriver at de begynte å diskutere de allmennpedagogiske grunntankene bak planene kan dette sies å være et tegn på en slik refleksjon. Nilsson (2012) har funnet at bruk av pedagogisk analyse i skolen ser ut til å ha medført en økt opplevelse av refleksjon og deling

av taus kunnskap blant lærerne i studien. Dette synes å ha medført en bevisstgjøring og nye tenke- og handlemåter (Nilsson, 2012).

Noen tiltak deltakerne forteller om er knyttet opp imot organisatoriske rammebetingelser, slik som endring av rutiner, ansvarsfordeling og arbeidsmåter. Det ble altså beskrevet utvikling som kan knyttes til organisasjonsutvikling innad på avdelingene. Andre tiltak som ble beskrevet er knyttet opp imot relasjonen voksen - barn, slik som å forsterke barns positive sider, og det å ha et positivt fokus på barnet. Dette kan knyttes til Drugli og Nordahl (2014) og den voksnes definisjonsmakt ovenfor barn. Andre tiltak er igjen knyttet opp imot å øke bevisstheten knyttet til det å ha positive forventninger til eget arbeid og det å se på muligheter istedenfor begrensninger, noe som igjen kan knyttes opp imot empowerment-perspektivet.

Deltakerne forteller at noen ganger hadde de litt lite tid å følge opp tiltakene, men samtidig bekrefter alle fire en opplevelse av at man har klart å gjennomføre mye.

Alle deltakerne har utfyllende beskrivelser på at de har blitt enige om tiltak i møtene, hva slags tiltak de gjorde, og på hvilken måte tiltakene ble fulgt opp. I pedagogisk analyse er en del av arbeidet å bli enige om, og gjennomføre relevante tiltak med støtte i forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2012a). Deltakerne har fortalt at det var de selve som utarbeidet tiltak med hjelp av råd- og veiledning av PP-tjenesten. Det fremkommer ikke av intervjuene om deltakerne har kjennskap til hvorvidt tiltakene som ble utarbeidet er forskningsbaserte.

6.6.2 Kompetanseheving

Alle fire deltakerne forteller om at de har opplevd kompetanseheving på forskjellige måter. Nordahl og kollegaer (2016) har funnet at bruk av pedagogisk analyse kan føre til en opplevelse av økt kompetanse, trivsel og samarbeid hos lærere.

Sunniva beskriver at hun mener at analysemodellen har vært et viktig verktøy for henne å bli kjent med. Hun beskriver at den pedagogiske analysen er en måte å jobbe med forskjellige type utfordringer på en mer systematisk måte. Sunniva forklarer at samarbeidet med PP-tjenesten medførte at de fikk hjelp til å sette utfordringen i system, og å sette ”rett fokus”. Hun forteller også at arbeidet har medført et annet perspektiv. Hun forteller også om at personalgruppa har begynt å reflektere mer i etterkant av arbeidet de gjorde sammen med PP-tjenesten.

Sunniva: --- Men, kompetansehevingen var vel egentlig det med det systematiske i det, og det refleksjonsarbeidet. Så det var jo det vi fikk. --- Så hvis du har noe som er utfordrende, så trenger man en plan for å komme fremover. Og det er det som var det kompetansehevende ved det. Og refleksjonsarbeidet, og kunne sette ting i den sammenhengssirkelen var også veldig lærerikt. --- Og så tør man kanskje etter hvert å åpne opp for å se ting i andre lys og da, det er jo også en øvelse. Det er ikke alle som tør det. Vi har gjort det ved flere anledninger vi nå etter det her. Så har vi jo tenkt at kanskje det er noe... noe med oss. Vi er ikke redd for det nå.

Sunniva vitner om en positiv utvikling i personalgruppa. Hun forteller at de har åpnet enda mer opp for refleksjon, endring og systemtankegang. Hennes opplevelser kan knyttes opp imot at flere forskere påpeker at prosesskvalitet kan knyttes opp imot elevers skolemiljø (Nordahl, 2012a viser til Hattie (2009); Kjærnsli, 2007; Ogden og Klefbeck, 2003), og dette kan overføres til kvalitetsfaktorer i barnehage. Det er også bred støtte i forskningsmiljøer om at systemtankegangen er av stor betydning for barn og unges læringsmiljøer (Blant andre Nordahl, 2012a; Midthassel et. al., 2011; Cameron et. al, 2011; Tangen, 2012; Bargel og Samuelsen, 2007).

Randi reflekterer rundt at hun tror at PP-rådgivernes væremåte har mye å si for å kunne oppnå noen kompetanseheving, og hun beskriver, i likhet med Sunniva, at hun har lært å systematisere og en ny måte å jobbe med utfordringer, og å sette realistiske mål. Videre forteller Randi at hun har ”lært å leve i risiko”.

Randi: Det som jeg egentlig har lært mest av det. Det er det at... Altså du kan ikke skrive det ned på en eksamen, men det er det å klare å leve med risiko.

Randis forklaring kan tolkes som at hun har vært igjennom en egenstyrkingsprosess der hun opplever at hun har lært at det er viktig å være trygg på seg selv i møte med utfordringer. Dalen og Tangen (2012) viser til at et fruktbart samarbeid handler om å myndiggjøre individer, slik at de kan påvirke sin egen situasjon. Det kan synes som at prosessen og tilbakemeldingene Randi og Maren fikk fra PP-rådgiverne, ga bekreftelse og trygghet i forhold til å stole på egen kompetanse. Maren forteller også om en opplevelse av kompetanseheving.

Maren: Kompetanse på en sånn... hva skal jeg si... Barna, eller oss avdelingen, oss kollegaer imellom, og foreldrene når det gjelder foreldresamarbeid. Samarbeid... --- På det med å takle

ting. Takle vanskelige situasjoner. Hvordan man kommuniserer med hverandre i vanskelige situasjoner.

Maren sin forklaring kan tyde på at hun har opplevd styrket relasjonell kompetanse, og i likhet med Randi, en økt trygghet i forhold til faglige oppgaver knyttet til kommunikasjon og relasjoner.

Anne beskriver at hun har fått økt kompetanse på å tenke på miljøet rundt barna. Hun forteller om at hun har blitt mer bevisst dette med å sette merkelapper på et barn.

Anne: Nå ser jeg jo hvor viktig miljøet er for et barn! For at den skal være sitt beste der og da. --- Så arbeid med miljø og tilrettelegging ser jeg jo nå er viktig f.eks. at ikke barn får merkelapper f.eks.. Eller at de får sydebukkstempel eller... det tenker jeg er en kompetanse for min del. At jeg kan tenke miljø. Ikke bare enkelt individ da.

Annes utsagn vitner om, i likhet med Sunnivas, at innovasjonsarbeidet har gitt henne et nytt perspektiv på barn og miljøet de befinner seg i. Anne nevner ”sydebukkstempel”, noe som Ogden (1987), kaller for stempelingsteori, og sammenligner med at et barn blir kategorisert eller stemplet som avvikende. Et utvidet normalitetsbegrep vil medføre at man inkluderer også de ”unormale”. Wendelborg og kollegaer (2015) har vist at effektene av systemrettet arbeid synes å være et utvidet normalitetsbegrep. Anne beskriver at videre at hun nå ”kan tenke miljø” har fått en ny forståelse for at måten de voksne møter barna, vil være avgjørende for barns utvikling. Det relasjonelle perspektivet og Bronfenbrenners (1979) økologiske teori synliggjøres i Annes beskrivelser.

Randi, Anne og Sunniva beskriver at det eneste de kunne komme å tenke på som utfordringer i utviklingsarbeidet var tid til å gjennomføre møter og personalressurser nok til å gjennomføre tiltak. De nevner mangel på personalressurser og fravær i personalgruppa i denne sammenheng. Randi forteller videre at når barnehagens ansatte skal få tid til å møtes, så er dette tid som blir tatt vekk fra barna, og at det i praksis er vanskelig å få til – samtidig som det jo går direkte ut over tiden med barna.

6.6.3 Opplevde effekter

Alle deltakerne beskriver at utviklingsarbeidet har medført noen positive effekter i barnegruppene. Sunniva beskriver at de fikk et mer positivt miljø i barnegruppa, og at gutten som de mente var blitt utsatt for mobbing var blidere. Hun opplevde at de voksne var mer

bevisste i møte med barna og de opplevde at hverdagen ble bedre. Hun forteller også om lekegrupper som et godt tiltak, og at de jobbet mye med vennskap, relasjoner og lekekompetanse barna i mellom. Hun trekker paralleller til et relasjonelt perspektiv:

Sunniva: Og leken løser veldig mye. Jeg tror det kanskje var derfor at den lekegruppen løste veldig mye også. Du kan ikke bare gå rundt å la dem ha sin lekegruppe som ikke er funksjonell i det hele tatt.

Anne beskriver at de fikk en bedre avdeling etter systemarbeidet, og at arbeidet ble mer forutsigbart og strukturert. Hun forteller at hun opplever mindre konflikter nå, og mer forutsigbarhet i arbeidet på avdelingen. Hun understreker at avdelingen ikke ble helt konfliktfri. I Nordahl og kollegaers (2016) effektstudie hevdes at man kunne se økt trivsel hos barnehagebarn etter bruk av pedagogisk analyse.

Anne: Ja, jeg snakker for meg selv, men det sa jo de andre og, at det var mye bedre og, mer forutsigbart, og når de skulle på jobb så visste de hva de gikk til... De synes det var veldig allright. Så totalt sett så tror jeg det. Men vi har jo fortsatt konflikter. Vi er jo ikke konfliktfri.

Både Randi og Maren vitner om at tiltakene ga resultater i form av mindre uheldig atferd, men at det fortsatt har vært episoder etterpå. De setter også ord på at prosessen gjorde mye for dem som voksne.

Randi: Ja, og kanskje hadde det vært enda verre uten. Kanskje hadde det eskalert, smittet mer. Det vet vi ikke. --- Ja, jeg tror egentlig vi kunne kommet inn i en veldig sånn vond spiral egentlig. Litt sånn håpløshet og oppgitthet og... Ja, og det vil jo også påvirke barna. Så jeg tror at det har gjort noe for miljøet på avdelingen.

Maren: Jeg tror ikke vi hadde klart å komme oss igjennom det dera der, eller i hvert fall ikke så fort, hvis ikke det hadde vært for PPT. Om vi hadde gjort det i det hele tatt. Det er ikke sikkert vi hadde gjort det. Hvis ikke vi hadde gjort... eller hatt disse møtene, og det er ganske... eller veldig viktig for oss. For det var ikke noe godt å være her, det var ikke noe godt å være hjemme, det var ikke noe godt, noe som helst. Det var veldig heftig.

Maren og Randis opplevelser av å ha blitt styrket gjennom prosessen, kan kanskje tolkes som at årsaken og bakgrunnen til systemtilmeldingen kan ha en viss betydning. Hvis en tenker seg at tiden før samarbeidet med PP-tjenesten var preget av frustrasjoner og følelser av håpløshet, kan en kanskje tenke seg at behovet for å bli styrket var større. Dermed blir også følelsen av å

ha blitt styrket og selv-hjulpet sterkere. De vitner begge to om at de tenker at de kanskje ikke ville ha klart å komme seg ut av håpløsheten hvis det ikke var for systemtilmeldingen og hjelpen de opplevde at de fikk i prosessen. Det synes å være relativt tydelig beskrevet at rådgivningsprosessen har gitt dem det rådgivning har som hovedmål: hjelp til selvhjelp for å nå oppsatte mål, og bedre forutsetninger for å møte utfordringer både på et faglig og et personlig plan (Lassen, 2012).

7. Oppsummering av funn og avsluttende drøftinger

I avslutningen av denne oppgaven vil jeg oppsummere og drøfte de viktigste funnene som er presentert i oppgavens resultatdel. Jeg vil videre gjøre noen metodiske refleksjoner samt presentere de praktiske implikasjoner jeg mener er sentrale i lys av masteroppgavens resultater.

7.1 Oppsummering av funn

Innledningsvis ble oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål presentert. Gjennom teori og empiri ønsket jeg å finne svar på disse.

Som et bakteppe for oppgavens hovedformål gjennomførte jeg en enkel spørreundersøkelse for å undersøke omfanget av systemtilmeldinger i Østfold fylke. Surveyen besto av fire spørsmål rettet mot forekomsten av systemtilmeldinger ved de ti PP-tjenestene i fylket. Funnene fra denne undersøkelsen viser til at det kan se ut til at PP-tjenestene i fylket velger å tolke opplæringslovens § 5.6 på en slik måte at mandatet PP-tjenesten har, om å hjelpe skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, gjelder også for barnehage. Midthassel og kollegaer (2011) har vist til at systemperspektivet er en nyere tankegang innenfor spesialpedagogikk, og dette synes å bli bekreftet gjennom funnene, som viser til økning av omfang senere år. Det ble rapportert et relativt beskjedent omfang av systemtilmeldinger, men dette trenger ikke å bety at PP-tjenestene ikke arbeider systemrettet på andre måter, da systemrettet arbeid kan utføres på mange forskjellige måter. En kan sammenligne funnene med tidligere forskning som viser til at barnehagestyrere i liten grad oppgir at de har erfaring med systemrettet arbeid fra PP-tjenesten (Haukenes og Moen, 2012), og at PP-tjenestens arbeidsprofil i liten grad har forandres de siste årene (Cameron et. al., 2011; NOU 2009:18; Fylling og Handegård, 2009; Hustad et. al., 2013; Sandve, 2014).

Hovedformålet med de kvalitative intervjuene var å undersøke informantenes erfaringer fra et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten. De fire informantene som ble intervjuet i studien var ansatte ved tre forskjellige barnehageavdelinger som hadde vært involvert i et systemrettet samarbeid med PP-tjenesten. PP-tjenesten brukte et systematisk verktøy for pedagogiske analyse (Nordahl 2012a) i samarbeidet. Verktøyet er en modell for å arbeide systematisk med pedagogiske utfordringer, og formålet er blant annet å utarbeide hensiktsmessige tiltak. Informantene har gitt rikelige og varierte beskrivelser om hvorfor de mener at det kan være

formålstjenlig å arbeide systemrettet. Disse beskrivelsene blir i studien knyttet opp mot sosial systemteori, utviklingsøkologisk teori, relasjonelt perspektiv og teori knyttet til innovasjon og rådgivning. Fylling og Handegård (2009) har vist til at det er usikkerhet knyttet til hva systemarbeid egentlig innebærer, samtidig som Cameron og kollegaer (2011) har funnet at PP-ansatte hovedsakelig definerer systemarbeid som utviklingsarbeid. Deltakernes tanker om hensikter med systemrettet arbeid omhandler forbedring, refleksjon og utvikling knyttet til allmennpedagogisk praksis i barnehagen, og det å jobbe med miljøet, eller systemet, som omgir barna. Informantene synes å vise til at det å se barn i et systemperspektiv er en viktig årsak til å arbeide systemrettet i seg selv. Enkelte utsagn viser til at veiledningsprosessen har medført en økt bevissthet knyttet til systemperspektivet. Dette kan sammenlignes med funnene til Wendelborg og kollegaer (2015), som har vist til at systemrettet arbeid kan medføre et utvidet normalitetsbegrep. Midthassel og kollegaer (2011) foreslår å bevisstgjøre barnehage- og skolepersonale på systemperspektivet som et tiltak for å forbedre det systemiske arbeidet.

Årsakene til at barnehageavdelingene valgte å henvende seg til PP-tjenesten hadde sin bakgrunn i pedagogiske utfordringer knyttet til uheldig atferd, konflikter og mobbing. Deltakerne har ikke gitt uttrykk for at det har vært noe motstand mot å gå inn i et samarbeid med PP-tjenesten, noe som kan sies å være overraskende med tanke på den teori som finnes om motstand mot endringer (Holck, 2012, Skogen og Sørli, 2000). Cameron og kollegaer (2011) var også overrasket over fravær av motstand i sin rapport om barnehagers og PP-tjenestens samarbeid. I den foreliggende studien kan dette kanskje forklares med at veiledningsprosessen var basert på frivillighetsprinsippet, og at hjelpe-behovet var definert av rådsøkerne selv. Dette finner vi igjen som en viktig grunnpilar i rådgivning (Lassen, 2012, Bargel og Samuelsen, 2007). Informantene beskriver at de har opplevd et godt samarbeid med PP-tjenesten. De trekker frem gjensidig respekt, ydmykhet, likeverd, lytting, forståelse og bekreftelse som viktige faktorer i samarbeidet. Dette blir også løftet frem som grunnleggende viktige prinsipper i rådgivningsprosesser av Lassen (2012). Deltakerne synes å være enige om at PP-tjenesten har hatt god kompetanse i forhold til å lede prosessene på en tydelig og systematisk måte. For to av deltakerne kan det synes som om de har opplevd å ha blitt styrket av samarbeidet. Det at deltakerne opplevde gode samarbeidsbetingelser i form av anerkjennelse og selv-styrking kan også medført en økt grad av trygghet og dermed bedre forutsetninger for endring og motivasjon. Slik trygghet blir av Holck (2012) beskrevet som en beskyttelse mot psykologiske barrierer i endringsarbeid.

Informantene hadde ulike oppfatninger om hvorvidt det var viktig å ha med ledelsen i prosessen eller ikke. Tiltakene som ble utarbeidet sammen med PP-tjenesten kan knyttes til innovasjonsarbeid og endring av organisatoriske rammefaktorer. Alle fire informantene bekrefter at de underveis i prosessen utarbeidet organisatoriske, relasjonelle og pedagogiske tiltak på avdelingene. Blant annet beskriver informantene at man har forbedret rutiner og ansvarsfordeling innad på avdelingene. Informantene viser til at endringene har medført bedre forutsetninger og tid til å løse faglige oppgaver på en mer hensiktsmessig måte. Bargel og Samuelson (2007) viser til at det å skolere personal i å bruke verktøy for å analysere individuelle, kontekstuelle og relasjonelle faktorer kan være en hjelp i forhold til synliggjøring, og at dette vil gjøre det enklere å sette inn relevante tiltak som igjen kan føre til endring. Informantene beskriver at arbeidet har gitt effekter i barnegruppene i form av mindre uheldig atferd, mindre konflikter og mindre mobbing. Deltakerne synes å ha opplevd kompetanseheving knyttet til selvhjelpenhet, trygghet i faglige utfordringer, styrket relasjonell kompetanse, kjennskap til pedagogisk analyse som arbeidsverktøy samt økt kunnskap og bevissthet om miljøets betydning for barn.

Avslutningsvis kan en konkludere med at informantene overordnet sett har beskrevet gode opplevelser og erfaringer fra det systemrettede samarbeidet med PP-tjenesten. Spesielt trekker de fram at arbeidet har medført en refleksjon rundt egen praksis. Dette har igjen bidratt til en opplevd endring og forbedring av praksisen. PP-tjenesten i den undersøkte kommunen har utført en del av sitt mandat i forhold til opplæringslovens § 5.6 gjennom å tilby systemrettet veiledning, og ved å bruke et verktøy for systematisk pedagogisk analyse i barnehagene.

7.2 Metodiske refleksjoner

Mitt ønske for studien er at empiri, metodevalg, teori og funn står i samsvar med studiens hovedformål og med hverandre, samt at kvaliteten i studien fremstår som valid og med høy grad av reliabilitet.

Det kan påpekes trusler mot validiteten i spørreundersøkelsen som ble gjennomført for å se på omfanget av systemtilmeldinger i Østfold. Begrepet systemtilmelding var ikke tydelig operasjonalisert, og derav kan jeg ikke med sikkerhet si at jeg undersøkte det jeg ønsket å undersøke - forekomsten av systemtilmeldinger. Likeså er reliabiliteten i surveyen preget av en ad-hoc-metode i forhold til undersøkelsens enkelhet. Det er imidlertid viktig å holde i minnet at surveyen ikke utgjør svaret på problemstillingen, men kun ble sett på som

bakgrunnsinformasjon for å vite noe om hvor vanlig fenomenet systemtilmelding er. Dette er også et trussel mot validiteten, da en kan hevde at surveyen ikke holder seg innenfor problemstillingens ramme. Jeg ser på surveyen som et bakteppe for fenomenet som undersøkes: *systemrettet samarbeid mellom PP-tjeneste og barnehage*. Fenomenet kan sees i lys av forekomsten av fenomenet. Indikasjoner på forekomsten kan danne en bredere forståelse, hvor fenomenet utforskes i dybden gjennom de kvalitative intervjuene.

I de kvalitative intervjuene ble det brukt en semistrukturert intervjuguide for å få frem deltakernes egne ord og beskrivelser. Med slike åpne intervjuer kan det tenkes at en ville kunnet få fram andre funn med en annerledes tilnærming, operasjonalisering eller tolkning. Dette vil imidlertid være naturlig, sett i lys av hermeneutikken.

I to av de fire intervjuene synes fokuset å ha å bli rettet mot selve bakgrunnen for systemtilmeldingen, altså utfordringene de hadde opplevd i perioden før de henvendte seg til PP-tjenesten. Det har til tider vært utfordrende å velge ut hva som er relevant informasjon i studien og dette kan nok henge sammen med kompleksiteten i hva som undersøkes. Systemrettet arbeid er et omfattende begrep. Likeså er informantenes erfaringer og opplevelser både før og underveis i samarbeidsprosjektet store og vide temaer. Validiteten styrkes imidlertid gjennom at jeg har prøvd å velge ut relevant informasjon med bakgrunn i forskningsspørsmål og problemstilling, og gjennom kontinuerlig drøfting, hvor jeg ser informantenes uttalelser i lys av teori. Trusler mot validiteten kan sies å være at jeg ikke har funnet tidligere forskning med eksakt samme tematikk, sett fra barnehageansattes perspektiv. Dette medfører noe begrensede muligheter i forhold til det å sammenligne funn, for å styrke validiteten.

En av informantene fortalte at hun syntes det var vanskelig å huske tilbake, siden det var gått en tid siden systemarbeidet pågikk. Dette må en ta i betraktning. Det er informantenes etterlatte inntrykk, opplevelser og beskrivelser vi får ta del av i et slikt retroperspektiv. Det er også mulig å tenke seg at informantene kan ha opplevd en slags placebo-effekt av rådgivningen.

7.3 Avsluttende drøfting og fremtidige implikasjoner

I lys av de metodologiske betraktningene kan en si at det ville vært interessant å gjøre casebeskrivelser, for å følge prosessene på nærmere hold, i et nåtidsperspektiv. Oppgaven har en klar begrensning i forhold til overførbarhet, da utvalget er såpass lite. Det kunne derfor vært interessant å undersøke de samme temaene med en større studie.

Mot slutten av skriveprosessen oppdaget jeg fire masteroppgaver med den samme tematikken som min egen studie. Under veiledning av Moen (2013) har Laupsa (2012) og Wettre (2012) undersøkt PP-rådgiveres perspektiv i et systemrettet samarbeid med lærere. (Nilsson, 2012) og Fjellstad (2012) har undersøkt læreres perspektiv i samarbeidet. Disse fire masteroppgavene har, i likhet med min, undersøkt nettopp samarbeidsprosesser hvor man har brukt det systematiske analyseverktøyet utarbeidet av Nordahl (2012a). Moen (2013) hevder, i likhet med meg selv, at det foreløpig ikke ser ut til å eksistere andre studier enn disse med den samme tematikken. Kanskje kan studiene til sammen være et bidrag inn det komplekse samarbeidet mellom PP-tjeneste og barnehage og skole. Hvis en ikke kjenner til barnehageansattes, læreres og PP-rådgiveres perspektiv på et slikt arbeid kan det være litt som å ”skyte i blinde” når en legger føringer for systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehage og skole. En må kanskje også tenke seg at det kan vær formålstjenlig å se på barnehagen som en egen institusjon, med egne formål, verdier, kultur, rammer, målsetninger og praksis.

Med tanke på at utviklingsarbeid innebærer endringer skal det innrømmes at jeg hadde en forestilling om at prosessen muligens ville ha utløst noe motstand hos informantene. Sett i lys av deres sterke vektlegging av rådgiverens nøytralitet synes det relevant å spørre seg om veiledningsprosessene ville vært dømt til å mislykkes dersom den som var ansvarlig for å lede veiledningsprosessen kom innenfra. Robinson (2014) har vist til at motstanden kan bli ekstra sterk dersom f.eks. en leder påtvinger personalet et endringsarbeid eller egne synspunkter. Moen (2013) reiser spørsmålet om det er mulig å være prosessveileder samtidig som en kommer med faglige innspill. Ville den nøytralitet som informantene vektla, blitt redusert, sett ur informantenes perspektiv, dersom veilederen eller rådgiveren kom med tydeligere faglige innspill? Hvordan finner man balansen i dette samarbeid? I veiledning er det råde søker selv som skal finne svar og løsninger, men dersom tiltak som utarbeides ikke er hensiktsmessige, vil det være nødvendig med rådgivning eller til og med korrigerende. Her

foreligger det kanskje et paradoks i forhold til anerkjennelses- og empowerment-perspektivet. Laupsa (2012) viser til at PP-rådgivere kunne uttrykke usikkerhet knyttet til nettopp spenningsfeltet mellom rådgivning og veiledning. I studiene til Nilsson (2012) og Fjellstad (2012) vises det til frustrasjon hos lærere i samarbeidet med PP-tjenesten, da informantene i deres studier opplevde at de ikke fikk nok direkte råd, og dermed måtte «gjøre jobben selv» (Moen, 2013). Dette knyttes av Moen (2013) til at avklaring av forventninger har stor betydning for hvordan samarbeidet oppleves. Informantene i min studie har uttalt seg positivt om det å få hjelp til å tenke selv, og de har beskrevet at de var klar for å foreta endringer og forbedringer. Det er imidlertid ikke en fremmed tanke at det ha kunne vært en annerledes opplevelse som ble beskrevet av informantene dersom de hadde hatt andre forventninger, eller under andre samarbeidspremisser og forhold.

Undersøkelsen har vist at barnehageansatte i stor grad vektlegger relasjonen i samarbeidet med PP-tjenesten. Dette er en viktig implikasjon for videre arbeid. Tidligere forskning har vist at forholdene for systemrettet arbeid mellom PP-tjenesten og barnehage og skole ikke synes å ligge godt til rette. Hvis en trekker ut essensen fra de kartlegginger som er gjort vedrørende PP-tjenestens systemrettede arbeid, så kan det virke som om disse forholdene først og fremst omhandler kapasitet og ressurser hos PP-tjenesten, og i en viss grad også om etterspørsel og kompetanse. Dersom en skal lykkes i dette samarbeidet må en ta slike forhold i betraktning. Fornytt kunnskap om barnehageansattes erfaringer kan bidra til å belyse flere forhold og innfallsvinkler om hva som oppleves som grunnleggende viktige faktorer i samarbeidet. Til tross for de store begrensningene i overførbarhet viser funnene i denne studien til at et systemrettet samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten kan medføre positive erfaringer for personal og at dette igjen kan gi ringvirkninger for barna i barnehagen. En systematisk arbeidsmodell for tilrettelegging av systemfaktorer kan være et bidrag inn i dette arbeidet.

Litteraturliste

Andersen, J-A. (2009). *Organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A-L. (2003). De “sårbare” barna og de “farlige kategoriene”. I: Befring, E. (red). *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter*. Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Organisasjonene Voksne for barn, 51-59.

Bargel, H. L., Samuelsen, S. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid. Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. I Vold, E. K. Lillegården kompetansesenter *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statped skriftserie nr. 55. (s. 65-75) Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter

Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. Hentet 01.12.2015 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barne- og likestillingsdepartementet. (2008). *FN's konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet 18.02.2016 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>

Barne- og likestillingsdepartementet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november (1989)*. Hentet 27.01.16 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I Befring, E., Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. 5. utg. (s. 129-146) Oslo: Cappelen Damm AS.

Bjarnason, D., S. (2010). Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø? I Reindal, S. M. og Hausstätter, R. S. *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*, (s. 72-86). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Lastet ned 29.01.16 fra:

<http://ezproxy.hiof.no:2111/lib/hiof/reader.action?docID=10331287>

Bush, T., Johnsen, E., Vanebro, J-O. (2003). *Endringsledelse I det offentlige*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget

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

Collin, F. (2004). *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M., Tangen, R. (2012). Barnehagen og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I Befring, E., Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 26.5.16 fra:
www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06

Drange, D. I. (2012). *Empowerment Myndiggjøring Empoderamiento*. (Mastergradsavhandling, institutt for diakoni og ledelse). Hentet 12.02.16 fra
http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/98094/1/Masteroppgave_diakoni_2012_Ingeborg_Drange.pdf

Drugli, M-B., Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet 18.02.2016 fra
<http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Eid, J., Itland, S. (1984). *PP-rådgivere mot en utvidet arbeidsmodell*. Hovedoppgave. Psykologisk fakultet. Bergen: Universitetet i Bergen.

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

Fjellstad, M.H. (2012). «Jeg føler at vi trenger hverandre». *En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et prosjekt med overordnet målsetting om styrket samhandling mellom skole og PPT*. (Masteroppgave, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim). Hentet 15.06.2016 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269641/-1/560823_FULLTEXT01.pdf

Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R. (2007). *Educational research. An introduction*. Eight edition. Boston: Pearson Education.

Gilje, N., Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 15. opplag 2013. Oslo: Universitetsforlaget

Gulbrandsen, L. (2012). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative reserach in education settings*. Albany, NY: State University of New York.

Haukenes, M. B., Moen, A. (2012). *Systemrettet arbeid med barnet i sentrum. Kvalitativ undersøkelse om barnehagestyreres erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste*. (Masteroppgave. Universitetet i Oslo.)

Holck, G. (2012). Organisasjonsutvikling som systemrettet innovasjonsarbeid. I Befring, E., Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. 5. utg. (s. 188-202) Oslo: Cappelen Damm AS

Hustad, B-C., Strøm, T., Stømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning

Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. Utg. Oslo: Gyldendal akademisk
- Klefbeck, J., Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. Utgave. Oslo: Unipub
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 18.02.2016 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Hentet 18.02.2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Høringsnotat om forslag til endringer i barnehageloven og opplæringsloven*. Hentet 02.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/efbc2bf85b3f4a0ca6eac4d4671df458/horingsnotat-om-endringer-i-barnehageloven---barn-med-sarlige-behov-.pdf>
- Lassen, L, M. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I Befring, E., Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. 5. utg. (s. 170-186) Oslo: Cappelen Damm AS

Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Laupsa, S. (2012). *Eg tenker at me er begynt på ein veg, men det tek litt tid. Ein kvalitativ intervjustudie av tre PP-rådgjevarar si oppleving av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgrupper i Samhandlingsprosjektet*. (Masteroppgave, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim). Hentet 15.06.2016 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269649/-1/560850_FULLTEXT01.pdf

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet, innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Martinsen, Ø. (2015). *Perspektiver på ledelse*. 4. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget

Meld. St.16 (2006-2007). (2006). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Meld. St. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold I barnehagen*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 20 (2012 – 2013). (2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. Utdanningsforskning.no. *Spesialpedagogikk*. Hentet 15.06.16 fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsson, L.C. (2012). *Det er kanskje bare det at du får en tankevekker. En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et samhandlingsprosjekt med PPT*. (Masteroppgave, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim). Hentet 15.06.16 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269651/-1/560860_FULLTEXT01.pdf
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012a). *Dette vet vi om Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012b). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever og elever som har problemer med skolen*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T., Sunnevåg, A-K., Qvotrup, L., Hansen L. S., Hansen, O., Lekhal, R., Drugli, M-B. (2016). *Hold ut og hold kursen. Resultater fra karleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2015*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste — Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ogden, T. (1987) *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Olsen, L. F. (2015). *Hva vektlegger Pedagogisk-psykologisk tjeneste vekt på i systemrettet arbeid med barn i barnehage? En kvalitativ intervjustudie om PP-rådgiveres erfaring med systemrettet arbeid i barnehagen*. Masteroppgave. NTNU Trondheim.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 01.02.2016 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken. Motiveringar genomförande och konsekvenser*. (Doktorgradsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet). Hentet 20.02.2016 fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea_2077_13581_1.pdf

Regjeringen. (2016). *Høringsnotat om endringer i barnehageloven*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Horing-om-endringer-i-barnehageloven-og-tilhorende-forskrifter/id2340845/>

Reindal, S. M. og Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Reese-Schäfer, W. (2009). *Niklas Luhmann – en innføring*. Oversettelse basert på 4. opplag. Oslo: Abstrakt forlag

Regjeringen. (2016). *Høring om endringer i barnehageloven og tilhørende forskrifter*. Hentet (10.3.2016) fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2014/14_5618/hoeringsnotat1.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Høring om endringer i barnehageloven – barn med særlige behov*. Hentet 18.02.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/efbc2bf85b3f4a0ca6eac4d4671df458/horingsnotat-om-endringer-i-barnehageloven---barn-med-sarlige-behov-.pdf>

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Sandve, T-G. (2014). Systemarbeid i PPT – meir enn fine ord? *Spesialpedagogikk 2014*, 03. Oslo: Utdanningsforbundet.

Samuelsen, S. A-S. (2007). Strategisk kompetanseutvikling i lærende organisasjoner. I Vold, E. K., Lillegården kompetansesenter. *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter.

Schibbye, A-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget

Skogen, K., Sørli, M-A. (2000). *Innføring i innovasjonsarbeid*. 4. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Solli, K-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? Tidsskriftet *FOU i praksis*, nr 1, 4. årg.

Statistisk sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2015, endelige tall*. Hentet 15.05.16 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20?fane=tabell&sort=nummer&tabell=262637>

Statistisk sentralbyrå. (2015). *Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2015*. Hentet 10.06.16 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2015-12-11?fane=tabell&sort=nummer&tabell=249030>

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E., Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. 5. utg. (s. 17-22) Oslo: Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

UNESCO (1994). Salamanca-erklæringen. Hentet 4.12.2015 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 2.12.2015 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barn og ansatte i barnehager*. Hentet 5.6.2016 fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-i-barnehager-i-2015/spesialpedagogisk-hjelp-og-prioritert-opptak/>

Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring I kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Wettré, L. H. (2012). *Reflekterende team. En kvalitativ intervjustudie av PP-rådgivere sin opplevelse av et utviklingsprosjekt*. (Masteroppgave, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim). Hentet 17.06.2016 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269643/560824_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Systemrettet arbeid i barnehage. En kvalitativ intervjustudie av barnehageansattes erfaringer med systemrettet arbeid mellom Pedagogisk Psykologisk tjeneste og barnehagen.»

Bakgrunn og formål

Studien er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. Formålet er å undersøke det systemrettede arbeidet pedagogisk psykologisk tjeneste gjør knyttet til barnehage. I tillegg til arbeidet PPT gjør knyttet opp imot det enkelte barn med særlige behov, har PPT et ansvar for å drive med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. I enkelte kommuner fungerer dette i praksis slik at den enkelte barnehage / avdeling / skole / klasse kan sende en tilmelding på systemsak til PPT. Studien vil fokusere på de erfaringene personalet ved avdelingen / barnehagen og de aktuelle ppt-rådgiverne har gjort seg ved en slik systemtilmelding, og hva hensikten med et slikt systemrettet arbeid kan være.

Grunnen til at jeg henvender meg til dere er at det er ønskelig å komme i kontakt med barnehageansatte som har vært igjennom en tilmelding på systemsak for å rekruttere informanter til studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer en intervju på ca. 1 – 1,5 time med de enkelt personer som melder seg til å delta i studien. Studien vil bli anonymisert. Det blir kun innsamlet nødvendig kontaklinformasjon for å kunne gjennomføre intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger vil bli slettet når studien er ferdig. Deltakere vil ikke kunne kjennes igjen eller knyttes til enkelte uttalelser i studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Malin Jansson, tlf.

93 60 61 14, epost: malinmej@gmail.com eller veileder Jannicke Karlsen, jannicke.karlsen@hiof.no, tlf. 69215162.

Dersom dere / du ønsker å delta kan du sende en bekreftelse på epost til student Malin Jansson, malinmej@gmail.com eller ringe 93 60 61 14. Skriv bare «Samtykke» i emnefeltet og kontaklinformasjon til den / de som ønsker å stille på intervju i eposten. Samtykke kan signeres senere når vi møtes personlig.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju i studiet «Systemrettet arbeid i barnehage».

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

Barnehagens organisering:

Antall ansatte og stillinger (som var involvert i arbeidet på systemnivå)

Aldersgruppe barn:

Antall barn:

Barnehagens leder med i arbeidet?

Tidsrom arbeidet pågikk:

1. Hva tenker du er hensikten med systemrettet arbeid PPT – barnehage?
2. Hva var bakenforliggende årsak til at dere gjorde en systemtilmelding?
3. Hvilke forventninger hadde dere?
4. Hva var din egen rolle – var dette noe du ønsket å ta del av?
5. Kan du fortelle om organiseringen av systemarbeidet – i hvilke forum møttes dere?
Hvem møtte fra PPT, barnehagen? Hvor mange møter? Hvor ofte møttes man osv?
Var det noen aktivitet utenom møter?
6. Hvordan var møtene organisert? Hvem ledet? Hva var innholdet?
7. Hadde begge parter (barnehage og PPT) den ønskede kompetanse?
8. Hvordan synes du samarbeidet fungerte underveis?
9. Opplevdes det som om man hadde forståelse og respekt for hverandres yrkesroller?
10. Ble dere enige om noen tiltak?
11. Ble tiltakene gjennomført? (eventuelle hindringer, osv.)
12. Opplevde du noen kompetanseøkning hos deg selv / dine kollegaer? Hvordan (hvorfor ikke tror du)?
13. Hva synes du arbeidet ga?
14. Var det noen utfordringer underveis?
15. Har dere sett noen resultater? For barn? For voksne?
16. Har dere evaluert arbeidet?



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

Roald Jensen
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 20.10.2014

Vår ref: 40309 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40309	<i>Systemrettet arbeid i barnehage. En kvalitativ intervjustudie av barnehageansattes og PPT-ansattes erfaringer, og oppfatninger av systemrettet arbeid mellom Pedagogisk Psykologisk tjeneste og barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Roald Jensen</i>
<i>Student</i>	<i>Malin Jansson</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40309

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet ligger til grunn at det ikke samles inn og registreres personopplysninger om tredjepersoner, her ment barn og/eller deres foreldre.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres

Rutiner/prosedyrer i tilmeldte systemsaker.

1. Før tilmelding

-Før tilmelding skal saken være drøftet med PPT. Enten i R-møte eller i et eget møte. Barnehagens/skolens ledelse må være representert i dette møtet.

-Barnehagen/Skolen skal kunne si noe om hvordan de har forsøkt å løse problemstillingen/saken.

-Det kan ikke søkes om spesielle skolebaserte programmer. PPT vurderer hvilke intervensjonsmetoder som vil være hensiktsmessig.

2. Tilmelding

-Barnehage/skole tilmelder på eget skjema – som dere finner på PPT's hjemmeside. Virksomhetsleder må signere på tilmeldingen.

-Legg ved aktuell dokumentasjon. Eks. Observasjonsrapporter, kartlegginger, vurderinger.

3. Første møte

Første møte –foregår på PPT. Varighet ca to timer.

-Virksomhetsleder for barnehage eller skole må være tilstede. Avdelingsleder på PPT, barnehage/skole er tilstede-samt PP-rådgiver, lærer/barnehagelærer.

-PPT leder møte.

-Barnehagen/Skolen skriver referat

-Avklaring av forventinger og fremdriftsplan: 1-3 observasjoner fra PPT, 1-3 veiledninger fra PPT. Barnehage/skole har en intervensjonsperiode på 4-12 uker. Barnehage/skole forplikter seg til utprøving av nye tiltak.

- I dette første møte avklares om veiledningene kan foregå i barnehagen eller på skolen. Det er viktig at det blir kontinuitet i hvilke personer som deltar. En fra ledelsen i barnehagen/skolen skal være med.

-Samarbeidsavtale m/fremdriftsplan underskrives av avdelingsleder for PPT og virksomhetsleder.

-Problemformulering og målformulering drøftes og avklares. Ved bruk av pedagogisk analysemodell ser vi på opprettholdende faktorer og tiltak.

4. Tiltaksperiode

- Barnehagen/skolen prøver ut tiltak i en periode på 4-12 uker. Loggføring er viktig å følge opp.

-PPT bidrar med veiledning/observasjoner underveis i denne perioden. Barnehagen/skolen skriver referat fra veiledningene og sender til PPT.

-Tiltak evalueres og justeres etter 3-5 uker.

5. Evalueringsmøte

Siste møte –foregår på PPT. Varighet ca to timer.

-Virksomhetsleder for barnehagen eller skolen må være tilstede. Avdelingsleder på PPT, skole/barnehage er tilstede, -samt PP-rådgiver og lærer/barnehagelærer.

-PPT leder møte

-Barnehagen/skolen skriver referat.

-Evaluering av tiltak sett i forhold til problemformulering og målformulering.

-Evaluering av prosessen

6. Videre arbeid

-PPT skriver en kort oppsummeringsrapport etter systemarbeidet. Denne sendes til barnehagen/skolen.

-Hvis videre behov for oppfølging fra PPT på systemarbeidet,- skrives en ny tilmelding med vedlegg fra det som allerede er gjort.

Systemtilmelding i PP-tjenesten

Velkommen til Min spørreundersøkelse

I forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, på temaet systemrettet arbeid PPT - barnehage har jeg lagd en spørreundersøkelse med 4 korte spørsmål. Hensikten med spørreundersøkelsen er å undersøke bruken av systemtilmelding ved PP-tjenestene i Østfold. Takk for at du tar spørreundersøkelsen min. Din tilbakemelding teller.

Neste

4FoTYerhlqpl9PS	false
-----------------	-------

Systemtilmelding i PP-tjenesten

1. Har PP-tjenesten i din kommune et tilbud om systemtilmelding for barnehager og skoler?

- Ja
- Nei

Forr. Neste

4FoTYerhlqpl9PS	false
-----------------	-------

Systemtilmelding i PP-tjenesten

2. Har PP-tjenesten i din kommune mottatt systemtilmeldinger fra barnehagene i kommunen?

- Ja
- Nei hverken fra barnehage eller skole
- Har ikke oversikt

Nei, kun fra skole

Forr. Neste

4FoTYerhlqpl9PS	false
-----------------	-------

Systemtilmelding i PP-tjenesten

3. Antall år PP-tjenesten har hatt tilbud om systemtilmelding

- Lenger enn ti år
- Mellom ti til fem år
- De siste fem til to årene
- Kun det siste året

Forr. Neste

4FoTYerhlqpl9PS	false
-----------------	-------

Systemtilmelding i PP-tjenesten

4. Omtrent hvor mange systemtilmeldinger har dere hatt fra barnehage det siste året?

Forr. Ferdig

4FoTYerhlqpl9PS	false
-----------------	-------