



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Systemrettet arbeid

En kvantitativ studie av betingelser for systemrettet arbeid fra PP-tjenesten til barnehagene.

Kristin Fjellstad

Masteroppgave i pedagogikk, mai 2021

PED-3900



Sammendrag

Denne studien handler om systemrettet arbeid fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) til barnehagene. Gjennom barnehageloven har PPT et mandat om å arbeide systemrettet med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene, men en rekke undersøkelser viser at det arbeides mest individrettet mot enkeltbarn med spesielle behov. Gjennom mer systemrettet arbeid kan PPT bidra til god kvalitet i alle barnehager. Systemteori og prinsipper om inkludering er med på å danne teoretisk rammeverk for oppgaven, da systemrettet arbeid bygger på en forståelse av at barn lærer og utvikler seg i samspill med omgivelsene. Problemstilling for oppgaven er: Hvilke betingelser hemmer og fremmer PP-tjenestens systemrettede arbeid? Betingelsene undersøkes i fire områder i og rundt PPT; barnehagen, PPT, lovverket og barnehageeier.

Studien bygger på opplysninger 74 ledere i PPT har gitt gjennom å svare på et elektronisk spørreskjema. Datamaterialet er undersøkt ved hjelp av deskriptive analyser, der det både er sett på frekvensfordeling i variabler/indekser, gjennomsnitt/standardavvik og sammenhenger mellom indekser. For å undersøke sammenhenger er det brukt korrelasjonsanalyse og ANOVA. Det er også kvalitative elementer i oppgaven, da spørreskjemaet inneholdt to åpne felt der mange av lederne i PPT benyttet seg av muligheten til å utdype.

Studien finner at PPT har god kompetanse på systemrettet arbeid, men at mer spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen kunne vært med på å fremme det systemrettede arbeidet. PPT har behov for økt kompetanse på å holde kurs til barnehagen omkring relevante fagområder. Godt og tett samarbeid mellom barnehage, PPT og barnehageeier (kommunene) er nødvendig for å få til mer systemrettet arbeid, og for å få i gang samarbeidet har kommunen en viktig rolle gjennom å lage strukturer og systemer. Tilgjengelighet er viktig for at barnehagene skal ønske systemrettet arbeid, og studien viser at barnehagene i høyere grad ønsker systemrettet arbeid fra PP-tjenester som har flere ressurser prioritert mot barnehagene. Samtidig rapporterer lederne i PPT om en arbeidshverdag der de ønsker å prioritere både individ- og systemrettet arbeid, og at manglende ressurser i PPT gjør det utfordrende å få tid til systemrettet arbeid.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et toårig masterløp i pedagogikk. Tanken på å utvide kompetansen min med en mastergrad har modnet over flere år, og endelig fikk jeg muligheten! Det har vært spennende år, og jeg har fått nye teoretiske knagger å henge min lange erfaring som pedagog i barnehage på.

Arbeidet med masteroppgaven har vært fantastisk spennende, og det er mange å takke for at den endelig er i boks. De første jeg vil takke er de 74 lederne i PPT som tok seg tid til å svare på spørreskjemaundersøkelsen som ble sendt ut i november 2020. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave!

Videre ønsker jeg å takke min dyktige veileder Bent-Cato Hustad for deling av din kunnskap rundt temaet for oppgaven, og for konstruktive tilbakemeldinger på det jeg har produsert. Biveileder Steinar Thorvaldsen fortjener også en stor takk for hjelp med analyser og SPSS.

Til mine medstudenter på lesesal 4.002, takk for morgenmøter, diskusjoner og for pausene som ofte ble litt for lange. Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min. Min samboer Rolf-Arne for å ha støttet meg både i valget om videre studier, og med å gi meg tid og rom underveis i studiene. Og til jentene som har vært tålmodig med en mamma som til tider har vært veldig opptatt av å lese, analysere og skrive, tusen takk!

Tromsø, mai 2021

Kristin Fjellstad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	III
1 Introduksjon	1
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
1.2 <i>Oppgavens oppbygning</i>	4
2 Studiens referanseramme	5
2.1 <i>PPT</i>	5
2.1.1 Kort historisk tilbakeblikk	5
2.1.2 Bakgrunn for ønske om mer systemrettet arbeid	7
2.2 <i>Begrepsavklaring- systemrettet arbeid</i>	8
2.2.1 Forståelser i offentlige styringsdokumenter	8
2.2.2 Forståelser i forskningsrapporter	9
2.2.3 Forståelser i faglitteratur	10
2.3 <i>Tidligere forskning- betingelser for systemrettet arbeid</i>	12
2.3.1 Betingelser knyttet til PPT	12
2.3.2 Betingelser knyttet til barnehagens egenart	16
2.3.3 Betingelser knyttet til barnehageeier	18
2.3.4 Betingelser ved lovverket	20
2.3.5 Oppsummering tidligere forskning	20
2.4 <i>Teori knyttet til systemrettet arbeid</i>	21
2.4.1 Systemteori.....	21
2.4.2 Prinsipper om inkludering	23
2.4.3 Sosialkonstruktivistisk teori.....	25
2.4.4 Organisasjonsteori.....	25
2.5 <i>Hva gjøres for å øke det systemrettede arbeidet?</i>	27
2.5.1 Tidligere kompetanseutviklingstiltak	28
2.5.2 Pågående kompetanseløft.....	28
3 Vitenskapsteori og forskningsmetoder	31
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk begrunnelse</i>	31
3.2 <i>Valg av metode</i>	33
3.3 <i>Datainnsamling</i>	34
3.3.1 Utarbeiding av spørreskjema.....	34

3.3.2	Utvalg.....	36
3.3.3	Distribusjon, svarprosent og utvalgets representativitet	38
3.3.4	Dataanalyse.....	40
3.4	<i>Reliabilitet og validitet</i>	43
3.5	<i>Forskningsetikk</i>	44
4	Analyser	47
4.1	<i>Univariat analyse</i>	48
4.1.1	Presentasjon av utvalget	48
4.1.2	Presentasjon av indekser	52
4.1.3	Betingelser knyttet til PPT	55
4.1.4	Betingelser knyttet til barnehagen	58
4.1.5	Betingelser knyttet til barnehageeier	62
4.1.6	Betingelser ved lovverket	63
4.2	<i>Bivariat analyse</i>	65
4.2.1	Korrelasjoner	65
4.2.2	ANOVA.....	68
4.3	<i>Tolkning av frie kommentarer</i>	71
5	Diskusjon	75
5.1	<i>Betingelser knyttet til PPT</i>	76
5.2	<i>Betingelser knyttet til barnehagen</i>	79
5.3	<i>Betingelser knyttet til barnehageeier</i>	83
5.4	<i>Betingelser ved lovverket</i>	85
6	Avslutning	87
6.1	<i>Kompetanse</i>	87
6.2	<i>Samarbeid</i>	88
6.3	<i>Ressurser</i>	89
6.4	<i>Styrker og svakheter med studien</i>	91
	Referanseliste	93
	Vedlegg 1: Spørreskjema med informasjonsskriv	97
	Vedlegg 2: NSD vurdering.....	109
	Vedlegg 3: ANOVA analyser	110
	Vedlegg 4. Barnehageeiers kvalitetssikring av PP-tjenesten. Fylker.	113

Tabelliste

Tabell 1: Svarprosent.....	39
Tabell 2: Utvalgets representativitet. Størrelser sammenlignet med SEVU-PPT	40
Tabell 3. Indekser. Cronbachs alfa.....	53
Tabell 4 Betingelser knyttet til PPTs egenart/egenskaper. Mean, SD, Min/Max	55
Tabell 5. Betingelser knyttet til barnehagen. Mean, SD, Min/Max.	59
Tabell 6. Betingelser knyttet til barnehageeier. Mean, SD, Min/Max	62
Tabell 7. Betingelser knyttet til lovverket. Mean, SD og Min/Max.....	63
Tabell 8. Forklaring av indekser brukt i korrelasjonstabell.....	65
Tabell 9 Korrelasjonstabell	66
Tabell 10. Kommentarer fra fritekstfelt i spørreskjema.....	73

Figurliste

Figur 1. Fordeling av størrelse på PP-tjenester i utvalg. N=74. Antall.....	48
Figur 2. Ressurser brukt på arbeid med barn i førskolealder. N=73. Prosent.	48
Figur 3. PPTs teamorganisering i små, middels og store PP-tjenester. N=74. Antall.....	49
Figur 4. Viser fordeling av ulike teamorganisering. N=74. Prosent.	50
Figur 5. Ledere i PPT- studiepoeng ledelse. N= 74. Prosent.	51
Figur 6. Deltagelse i SEVU-PPT. N=74. Prosent.	51
Figur 7. PPTs kjennskap til barnehagen. Frekvensfordeling.....	56
Figur 8. PPTs kompetanse på systemrettet arbeid. Frekvensfordeling.	57
Figur 9. PPTs holdning/ønske om å tilby systemrettet veiledning. Frekvensfordeling.	58
Figur 10. Barnehagens kjennskap. Frekvensfordeling.	59
Figur 11 Barnehagens holdning/ ønske. Frekvensfordeling.....	60
Figur 12. Barnehagens spesialpedagogiske kompetanse. Frekvensfordeling.	60
Figur 13. Barnehagens organisering/ kontekstuelle forhold. Frekvensfordeling.	61
Figur 14. Barnehageeiers kvalitetssikring av PPT. Frekvensfordeling.....	62
Figur 15. Barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid. Frekvensfordeling.....	63
Figur 16. Økt rettsliggjøring av samfunnet. Frekvensfordeling.	64
Figur 17. PPTs kompetanse i små, middels og store PP-tjenester	69
Figur 18. Barnehagens holdning/ønske om å motta systemrettet veiledning sett opp mot hvor mange fagårsverk PPT bruker til arbeid med barn i førskolealder.....	70

1 Introduksjon

Denne oppgaven handler om systemrettet arbeid fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT eller PP-tjenesten) til barnehagen. Barnehagen har, som det første offentlige tilbud barn møter på daglig basis, mye å si for barns læring og utvikling. En barnehage med god kvalitet er i posisjon til å arbeide forebyggende, samt å fange opp og sette i gang tiltak på et tidlig tidspunkt i barns liv. Det er derimot ikke alle barnehager som har et godt nok tilbud, noe regjeringen påpeker i den nye stortingsmeldingen Meld. St. 6 (2019-2020), *Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. De formulerer et mål om at alle barn skal oppleve god tilrettelegging og inkluderende fellesskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Under koronapandemien (Covid-19) har det fra regjeringens hold vært fokus på å skjerme barnehager og skoler fra nedstenging, noe som i stor grad har blitt begrunnet med hensynet til de sårbare barna. Dette gir enda en bekreftelse på hvor viktig det er at alle barn møter en barnehage med god kvalitet som evner å se deres behov, tar tak i vansker før de utvikler seg og legger opp til passende tiltak og tilrettelegginger der det er nødvendig. Det forventes at PPT gjennom å arbeide systemrettet med kompetanse- og organisasjonsutvikling skal være en bidragsyter for god kvalitet i alle barnehager.

Gjennom barnehagelovens § 33 har PPT et mandat om å arbeide både individ- og systemrettet i barnehager. I første del av § 33 står det at PPT som sakkyndig instans skal utarbeide sakkyndige vurderinger for enkeltbarn med behov for spesialpedagogisk hjelp. I del to av samme paragraf står det at PPT skal bistå barnehagene i kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Mens det sakkyndige arbeidet har vært sett på som individrettet arbeid, regnes arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling som systemrettet arbeid (Barnehageloven, 2006, § 33).

Lovverket angående PPTs rolle i barnehagen har tidligere vært å finne i opplæringsloven, men ble i 2016 flyttet til barnehageloven. Bakgrunnen var at det ble sett på som hensiktsmessig å samle lovverket for barn i førskolealder i en lov, nå som nesten alle barn går i barnehage. Samtidig gjorde flyttingen av lovverket det tydeligere at PPTs mandat om å bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i høyeste grad også gjelder i deres arbeid med barnehagen. En annen viktig endring som ble gjort i forbindelse med flytting av lovverket i 2016, er at PPT skal vurdere retten til spesialpedagogisk hjelp i forhold til det ordinære

barnehagetilbudet. PPT skal med andre ord ta stilling til hvorvidt barnet kan få hjelp innenfor den ordinære rammen i barnehagen, før de anbefaler spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2006, endret 2016, § 33 og § 34c).

For å øke kvaliteten på det ordinære barnehagetilbudet har regjeringen gjentatte ganger oppfordret PPT til å bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene. Allerede i 1998 fremhever de i St.meld. 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med behov for særskilt opplæring* at PPTs faglige rådgivningsansvar skal omfatte både system- og individrettet arbeid (Kunnskapsdepartementet, 1998). Godt over 20 år senere oppfordrer regjeringen i tidligere nevnte Meld. St. 6 (2019-2020) fremdeles PPT om å arbeide mer forebyggende og med tidlig innsats i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Også St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* og Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring* fremhever at kvalitet i barnehagene kan økes gjennom systemrettet arbeid fra PPT (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2011, 2016)

Til tross for gjentatte føringer viser ferske rapporter at individrettet arbeid mot enkeltbarn fremdeles preger PPTs arbeidsprofil. Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra 2018, er klar på at PPT bruker for lite tid sammen med barna og elevene. Den peker på at det arbeides individrettet i for stor grad, og at for mye tiden til PPT går til arbeid med sakkyndige vurderinger. Dette arbeidet er ifølge ekspertgruppen, ledet av Thomas Nordahl, til hinder for systemrettet arbeid med fokus på tidlig innsats og inkludering (Nordahl, 2018, s. 170-171).

Kvalitet i barnehager er min personlige motivasjon for oppgaven. Når undersøkelser viser at PPT fremdeles arbeider for lite systemrettet i barnehagen, ønsker jeg å finne ut hvorfor det er slik. De siste 18 årene har jeg arbeidet i ulike barnehager, og felles for alle barnehagene er at det til enhver tid har vært barn med behov for ekstra hjelp og støtte til stede. I jobben som spesialpedagog har jeg fulgt opp barn som har hatt enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp fra PPT, og gjennom samarbeid med PPT fått erfare at de er en faglig kompetent tjeneste som kommer med svært nyttige råd både i forhold til å styrke forutsetningene til enkeltbarn, og tiltak for å sørge for at disse barna får en plass innenfor det sosiale fellesskapet. Derimot har jeg bortimot ingen erfaring med at PPT er inne i barnehagene og veileder på gruppedynamikk, gruppeledelse og annen tilrettelegging av barnehagen. Slikt systemrettet arbeid kunne vært med på å heve kvaliteten i mange barnehager.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven ønsker jeg finne ut hvorfor PPT, til tross for gjentatte oppfordringer om det motsatte, fremdeles arbeider mest individrettet. Hvilke betingelser er til stede der PPT får til mye systemrettet arbeid, og hvilke betingelser gjør arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen utfordrende? Dette vil jeg gjøre gjennom å hente inn opplysninger fra ledere i PPT ved hjelp av kvantitative spørreskjema. Jeg håper dataene jeg får inn kan bidra med informasjon og kunnskap om hvilke betingelser som fremmer og hemmer PPTs systemrettede arbeid, og at dette kan være nyttig for å komme nærmere målet om mer systemrettet arbeid fra PPT til barnehagene. Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvilke betingelser hemmer og fremmer PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehager?

Systemrettet arbeid forstås som andre ledd i barnehagelovens §33, som sier at PPT skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Forskningsspørsmålene vil fokusere på betingelser i og rundt PPTs kontekst, nærmere bestemt PPT, barnehagen, lovverket og barnehageeiere. Andre betingelser, som for eksempel foreldrenes sosio-økonomiske forhold, er valgt bort på grunn av oppgavens rammer. Forskningsspørsmålene er utviklet som et ledd i arbeidet med å operasjonalisere problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er:

- 1. I hvilken grad har PP-tjenestens egne forutsetninger betydning for deres systemrettede arbeid i barnehagen?**
- 2. I hvilken grad har barnehagens egenart betydning for PP-tjenestens systemrettede arbeid?**
- 3. I hvilken grad har lover og forskrifter betydning for PP-tjenestens mulighet til systemrettet arbeid?**
- 4. I hvilken grad har barnehageeiers strukturer og rutiner betydning for PP-tjenestens mulighet til systemrettet arbeid i barnehagene?**

De to første forskningsspørsmålene dreier seg om i hvilken grad henholdsvis PPTs egne forutsetninger og barnehagens egenart har betydning for systemrettet arbeid i barnehagen, sett fra synsvinkelen til ledere i PPT. I forbindelse med begge disse spørsmålene ligger fokuset mitt på områdene som omhandler kompetanse, organisering og holdninger innad i

organisasjonene. Videre vil det tredje forskningsspørsmålet omhandle lover og forskrifters betydning for systemrettet arbeid. Det siste forskningsspørsmålet handler om barnehageeiers strukturer og rutiner, der barnehageeier forstås som kommunen. Dette dreier seg blant annet om hvordan kommunene er med på å skape arenaer for systemrettet arbeid. Gjennom å undersøke forskningsspørsmålene vil jeg få grunnlag til å besvare problemstillingen om hvilke betingelser som fremmer og hemmer systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen.

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for studiens referanseramme. Dert vil bli gjort gjennom et kort historisk tilbakeblikk på PPTs oppgaver, redegjørelse for begrepet systemrettet arbeid, tidligere forskning og teori knyttet til systemrettet arbeid og kompetanseutvikling som har vært gjort og gjøres for å øke det systemrettede arbeidet.

Kapittel 3 vil beskrive vitenskapsteoretisk ståsted og metodene som er brukt i studien. Først vil vitenskapsteoretisk ståsted bli beskrevet, før utarbeiding og distribusjon av spørreskjema, utvalg og svarprosent vil bli redegjort for. Deretter vil analysemetodene bli beskrevet, og reliabilitet og validitet i studien vurdert. Til sist blir forskningsetiske spørsmål som gjelder oppgaven diskutert.

Kapittel 4 er en presentasjon av funn. Funnene blir presentert ved hjelp av grafikk og tabeller utarbeidet i Microsoft Excel og SPSS.

I kapittel 5 diskuterer jeg funnene ved hjelp av tidligere forskning og teori, og i kapittel 6 kommer en avslutning der jeg også ser på styrker og svakheter med studien.

2 Studiens referanseramme

Referanserammen for oppgaven består av fem deler. I den første delen vil jeg presentere hvordan PPTs oppgaver har endret seg fra den første offentlige PP-tjeneste ble etablert frem til i dag, samt komme inn på grunnene til at det blir oppfordret til mer systemrettet arbeid fra PPT til barnehage. Deretter vil jeg ved hjelp av offentlige styringsdokumenter, forskning og faglitteratur beskrive ulike forståelser av hva som legges i systemrettet arbeid. Videre vil det komme en gjennomgang av tidligere forskning, som ser på hva andre har funnet av betingelser som fremmer og hemmer systemrettet arbeid. Her vil jeg også ha med forskning med et annet perspektiv enn min undersøkelse, det vil si forskning der både ansatte i barnehagen og skolefaglig ansvarlige har vært informanter. Denne studien fokuserer på hvilken opplevelse ledere i PPT har til betingelser for systemrettet arbeid. Deretter vil teoretiske perspektiver knyttet til systemrettet arbeid bli beskrevet, før jeg til slutt i referanserammen beskriver både tidligere og nåværende kompetansehevingsprogrammer med sikte på å øke det systemrettede arbeidet.

2.1 PPT

Hver kommune eller fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste. Organiseringen varierer mellom rene kommunale tjenester og organisering sammen med andre kommuner og/eller fylkeskommuner (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Ifølge barnehagelovens §33 skal PPT være en sakkyndig instans i spørsmål om barns behov for spesialpedagogisk hjelp, samt bidra til å kvalitetssikre tilbudet barn mottar i barnehagen (Barnehageloven, 2006).

Arbeidsoppgavene til PPT har endret seg betraktelig fra første offentlige PP-tjeneste ble etablert i 1958 frem til i dag, noe som vil bli beskrevet i et kort historisk tilbakeblikk.

2.1.1 Kort historisk tilbakeblikk

Da den første offentlige PP-tjeneste ble etablert, var hovedoppgaven å skille ut elever til spesialskolene. Gjennom fokus på individet ble elevene diagnostisert, og vurdert som enten å passe inn i den ordinære skolen eller ikke (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 30). Denne typen segregering ble det etter hvert rettet kritikk mot, og det ble satt ned en kommisjon som skulle se nærmere på tilbudet til barn med spesialpedagogiske behov. I 1970 fremmet denne kommisjonen, kalt Blom-utvalget, en innstilling for nye lovregler i spesialundervisningen. Innstillingen fremhevet at alle elever skal høre til og ta del i fellesskapet, samt ha medansvar for oppgaver og plikter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971). Denne innstillingen

var med på å gjøre at prinsippet om tilpasset opplæring ble slått fast, samt at oppmerksomheten rundt barns vansker ble sett i lys av deres behov, heller enn å finne årsaker hos barnet. For PPTs del medførte dette et brudd i den individrettede tradisjonen de var grunnlagt innenfor (Haug, 2021, s. 29; Johnsen, 2020, s. 123).

Med bakgrunn i innstillingen til Blom-utvalget ble spesialskoleloven i 1975 integrert i grunnskoleloven, og prinsippene om tilpasset opplæring og *en skole for alle* ble enda sterkere. Dette førte til ytterligere endringer i PPTs arbeidsoppgaver. Fra å ha fokus på arbeid mot enkeltbarn, skulle de i større grad fokusere på integrering av barn i barnehager og skoler (Johnsen, 2020, s. 123). Når det gjelder PPTs arbeidsoppgaver ble det i St.meld. 98 (1977-1978), *Om spesialundervisning*, gjort klart at PPT også skulle arbeide med rådgivning av personalet i barnehager. I tillegg ble forebyggende og behandlende tiltak for barn i småbarnsalder beskrevet som en av PPTs oppgaver (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1978, s. 56)

Det ble etter hvert også rettet kritikk mot den integrerte skolen, blant annet i forhold til hvordan begrepet ble forstått, hvordan opplæringen ble organisert og hvilket utbytte elevene fikk av opplæringen. Integrering bar preg av en individuell forståelsesmåte der egenskaper ved barnet, ikke læringsmiljøet, dannet bakgrunnen for tiltak. Det handlet om å gi plass til de som var «utenfor», men denne plassen var også avhengig av egen innsats hos eleven gjennom at det var kvaliteter eleven måtte oppfylle for å få opplæring i fellesskapet (Haug, 2021, s. 32). I 1994 introduserte Unesco Salamanca-erklæringen, der prinsippet om den *inkluderende skolen* var fremhevet. Erklæringen oppfordret alle lands regjeringer til å drive inkluderende skole, og uttalte spesielt at det var skolen som skulle inkludere, og ikke barna som skulle være skikket til å bli inkludert. Norge var et av mange land som sluttet seg til erklæringen (UNESCO, 1994, 3. avsnitt). I etterkant av Salamanca-erklæringen kom regjeringen med St. Meld. 23 (1997-1998), *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*, som fremhever at PPTs oppgaver også skal være systemrettede. Dette gjør de gjennom å presisere at oppgavene til PPT også dreier seg om veiledning og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og tilrettelegging av læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 1998, kap. 1.3.1).

Etter denne meldingen fikk PPT et tosidig mandat i opplæringsloven. Opplæringsloven fra 1998 beskriver at PPT har ansvar for både systemrettede og individrettede oppgaver i skolen. Barnehagen er ikke nevnt i den systemrettede delen av opplæringsloven, og dermed var PPTs lovpålagte oppgaver mot barnehagen fremdeles kun knyttet til sakkyndighetsarbeid. Dette

endret seg ikke før i 2016 da førskolebarns rett til spesialpedagogisk hjelp ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven, og i dag har PPT et tosidig mandat i både barnehage og skole (Groven, 2019, s. 31). Rolf Fasting (2018, s. 28) hevder at det er en klar linje mellom det tidlige idégrunnlaget for danning av PPT, og at tjenesten fremdeles arbeider mest individorientert.

2.1.2 Bakgrunn for ønske om mer systemrettet arbeid

Det råder en oppfatning om at styrking av det ordinære tilbudet i barnehagen gir mindre behov for spesialpedagogisk hjelp (Nordahl, 2018, s. 32; NOU 2009:18; Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom systemrettet arbeid kan PPT bidra til å øke kompetansen til personalet i barnehagen, samt bidra til økt kvalitet på barnehagetilbudet. En barnehage med god kvalitet, som arbeider med tidlig innsats, tilpasset opplæring og inkludering, vil i mange tilfeller kunne fange opp og forebygge skjevutvikling i barns utvikling og læring før det utvikler seg store vansker. Komplementaritetsteorien går ut på at kvaliteten på den ordinære opplæringa bestemmer behovet for ekstra tiltak utover den ordinære opplæringa. Det vil si at når kvaliteten på ordinært barnehagetilbud er høy, vil det være mindre behov for omfattende spesialpedagogiske tiltak. Tilsvarende vil lav kvalitet på ordinært tilbud, gi behov for mer spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarn (Bachmann & Haug, 2006, s. 68; Haug, 2021). I denne oppgavens sammenheng betyr dette at PP-tjenester som gjennom kompetanse- og organisasjonsutvikling lykkes å øke kvaliteten i barnehagene de har ansvar for, vil kunne få en reduksjon i antall henvisninger rundt enkeltbarn.

Fylling og Rønning (2007) finner derimot grunn til å spørre om økt tilpassing av den ordinære opplæringen, virkelig gir reduksjon i spesialundervisning. I modellprosjektet *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* viste det seg at langt fra alle kommunene som deltok, lyktes i å utvikle modeller som førte til reduksjon i spesialundervisning. De peker på at spesialundervisning kan dekke behov som tilpasset opplæring ikke kan endre på, og at institusjonelle årsaker av for eksempel ressurs- og kompetansemessig karakter kan spille inn på hvorfor spesialundervisning fremdeles er etterspurt av mange (Fylling & Rønning, 2007, s. 9, 116). Peder Haug (2021) problematiserer også komplementaritetsteorien, og hevder at spesialpedagogisk hjelp kan ha en dobbelt funksjon. Foruten å gi hjelp og støtte til barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinært tilbud, kan spesialpedagogisk hjelp sees på som en hjelp til lærere som ikke makter å variere ordinær undervisning i stor nok grad. Dette kan

for eksempel vises i at urolige elever blir tatt ut av klasser for å lette for de som er igjen (Haug, 2021, s. 35).

For å få til mer systemrettet arbeid hevder Fylling og Rønning (2007) at barnehagen, barnehageeier og PPT må være bevisst, og drøfte hvilke historiske, kulturelle, rettighets-, ressurs-, kompetanse- og organisasjonsmessige særtrekk som gjør at spesialpedagogisk hjelp og individuell tilnærming fremdeles er etterspurt.

Komplementaritetsteorien og ideen om at gode kvalitetsbarnehager vil redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp, kan være en av årsakene til oppfordringene om mer systemrettet arbeid fra PPT til barnehagene. Torill Moen (2018) lister i tillegg opp idealet om inkludering og forebygging som begrunnelser for myndighetenes fokus på systemrettet arbeid (Moen, 2019, s. 36)

2.2 Begrepsavklaring- systemrettet arbeid

Begrepet systemrettet arbeid blir brukt i ulike sammenhenger, men sees hyppigst brukt i forbindelse med PPTs arbeid med kompetanse- og utviklingsarbeid i skole og barnehage. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike forståelser som kommer frem i offentlige styringsdokumenter, forskningssammenheng og faglitteratur.

2.2.1 Forståelser i offentlige styringsdokumenter

PPTs mandat om å arbeide systemrettet er nedfelt i barnehagelovens § 33. Her blir systemrettet arbeid beskrevet som kompetanse- og utviklingsarbeid for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2006, endret 2016).

Lovteksten kan og blir tolket på ulike måter, der noen har en smal fortolkning om at systemrettet arbeid kun skal gjøres der barn med særlige behov er inkludert. Dette blir skrevet mer om i kap. 2.2.2.

Regjeringen skriver imidlertid i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* at barnehageloven skal bli tydeligere på at PPT skal arbeide forebyggende og med tidlig innsats også før vansker oppstår. De skriver at de vil klargjøre i lovverket hvordan dette arbeidet skal foregå, samt hvordan PPT kan bidra til å forbedre praksis i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2020b, kap. 4). Denne stortingsmeldingen har fokus på forebyggende arbeid og tidlig innsats, og det erkjennes at PPTs arbeidsoppgaver er noe uklare og at det er behov for ytterligere presiseringer i lovverket.

Regjeringen skriver også i Meld. St. 6 (2019-2020) at de vil ta utgangspunkt i kvalitetskriteriene for PPT når de sender nye lovforslag ut på høring. Kvalitetskriteriene ble presentert i Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* som forventninger til PPT, og er ment å stimulere PPT til å arbeide mer systemrettet. Den første av forventningene handler om at PPT skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng. Dette kan ifølge regjeringen innebære å bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp til barnehager, foreldre og barn. For det andre forventes det at PPT skal arbeide forebyggende og være «tettere på», slik at de i større grad kan bidra med råd og veiledning til barnehager og skoler. PPT forventes å gi råd og veiledning rundt klasseledelse og pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogisk didaktiske spørsmål. De to siste forventningene handler om tidlig innsats, og om at PPT skal være en faglig kompetent tjeneste (Kunnskapsdepartementet, 2011). Disse fire forventningene beskriver både system- og individrettet arbeid, der systemrettet arbeid kan forstås som at PPT gjennom å være tilgjengelig og tett på skal bidra med kompetanseutvikling, støtte, rådgivning og veiledning til barnehager. Områder som pedagogisk ledelse og læringsmiljø nevnes spesielt. Fokus på tidlig innsats viser at disse forventningene også gjelder på et forebyggende plan, altså i forhold til det allmennpedagogiske arbeidet før vansker hos enkeltbarn har oppstått.

2.2.2 Forståelser i forskningsrapporter

Rapporten *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen* av Cameron, Kovac og Tveit (2011) peker på at de lovpålagte føringene om systemrettet arbeid kan tolkes på to måter. I snever forstand kan føringene bety at PPT kun skal jobbe systemrettet i de tilfellene der barn med særskilte behov er involvert. Derimot kan også føringene tolkes i vid forstand; at PP-tjenesten skal bidra til videreutvikling av hele barnehagen som system, slik at det systemrettede arbeidet kommer alle barn i barnehagen til gode. 80% av de ansatte i PPT var i undersøkelsen enige eller helt enige om at systemrettet arbeid handler om følgende; utvikling av læringsmiljøer, at barnets vansker skal forstås som en interaksjon mellom barnet og omgivelsene, å arbeide forebyggende og arbeid rettet mot barns omgivelser (Cameron, Kovac, & Tveit, 2011, s. 18).

Hustad et al. (2013) har i rapporten *Kompetanse i PP-tjenesten- til de nye forventningene?* foreslått å skille mellom tre typer systemrettet arbeid, noe som kan være med på å klargjøre innholdet i systemrettet arbeid. For det første nevnes arbeid rettet mot barnets sosiale miljø gjennom å styrke klassemiljø og pedagogens ledelse. For det andre kan systemrettet arbeid

innebære at PPT legger til rette for barns læringssituasjoner, arbeider for å fremme lærende organisasjoner og bidrar med råd på et strategisk nivå. Til slutt skriver de at arbeid rettet mot det tverretatlige systemet kan sees på som systemrettet arbeid. Hustad et al. (2013) argumenterer for en mer helhetlig forståelse av mandatet. De hevder det vil gi bedre resultater om arbeidet med barnet og miljøet rundt blir sett i sammenheng, fremfor som gjensidig utelukkende (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013, s. 182).

Rapporten *Kompetanse i krysspress* knytter PPTs kompetanse på systemrettet arbeid til deres kompetanse på læreplan og lovverk, organisasjonsutvikling og på samspills- og relasjonsanalyse (Fylling & Handegård, 2009, s. 39). I undersøkelsen rapporten bygger på, svarte fagansatte i PPT at systemperspektiv innebærer en forståelse av at individet alltid er i relasjon til andre i sine omgivelser. De fagansatte svarte i tillegg at systemarbeid handler om utvikling av læringsmiljøer, og at systemene legger sterke premisser for et individs muligheter (Fylling & Handegård, 2009, s. 61)

Artikkelen *Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), hvordan blir den forstått av PP-rådgivere?* (2020) analyserer refleksjonsnotater ansatte i PPT har skrevet etter deltagelse i SEVU-PPT. Refleksjonsnotatene avslører at PP-rådgiverne knytter systemrettet arbeid til endrings- og utviklingsarbeid rettet mot skoler og lærere (Moen, Rismark, & Sølvberg, 2020)

2.2.3 Forståelser i faglitteratur

Artikkelen *Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT* (2019) er skrevet av Tveit, Cameron og Kovac, og knytter systemrettet arbeid til en helhetlig tilnærming til tilrettelegging av barnehagetilbudet til barn med spesielle behov. Istedenfor å legge så stor vekt på individbaserte prosesser, fremheves et mer helhetlig syn der deler og helhet henger sammen. Systemteori, og spesielt Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell, kobles til systemrettet arbeid fra PPT til barnehage. Forfatterne skriver at PPT gjennom systemrettet arbeid er med på å videreutvikle barnets omgivelser, og på den måten tilrettelegge for barns utvikling. Som et eksempel skriver de at barnehagepersonalet kan sitte igjen med økt kompetanse etter veiledning fra PPT, noe kan igjen føre til at samspillet mellom personalet og barn endrer seg. Denne endringen kan igjen virke positivt på barns utvikling (Tveit, Cameron, & Kovac, 2019).

Også Moen (2019) knytter systemrettet arbeid til PPTs oppmerksomhet mot systemet, konteksten og miljøet barnet befinner seg i. I tillegg kobler hun systemperspektivet til inkludering og tilpasset opplæring gjennom å vise til at jo bedre en barnehage klarer å tilpasse tilbudet og inkludere barna, jo færre vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp (Moen, 2019, s. 39). PPT kan gjennom systemrettet arbeid bidra til å øke barnehagepersonalets kompetanse rundt hvordan de kan tilpasse tilbudet og inkludere alle barn.

Rolf Fasting (2018, s. 37) skriver at en rådgiver i PPT som skal bidra i organisasjonsarbeid, umulig kan finne enkeltforhold som alene kan forklare situasjonen eller forbedre forhold i barnehagen. Endring i en faktor kan være med på å påvirke andre faktorer, og relasjonene mellom de ulike faktorene spiller en rolle. Fasting (2019) kobler systemrettet arbeid til systemteoretisk tenking og relasjonelle modeller, og skriver at innenfor det relasjonelle perspektivet sees individuelle og kontekstuelle faktorer som noe som gjensidig påvirker hverandre. Pedagogisk systemarbeid kan ifølge Fasting (2019) sammenfattes som et faglig og sosialt samarbeid for å utvikle barnehagens og PPTs samlede kapasitet til å møte alle barn. I tillegg fremhever han at systemarbeid handler om å ta prinsippene om inkludering på alvor (Fasting, 2019, s. 53)

Hesselberg og Tetzner (2016, s. 277) beskriver systemarbeid som PPTs arbeid med barnehager og skoler som organisasjon og sosiale systemer, samt tiltak rettet mot læringsmiljø. Det påpekes at hele barnehagen, både barn og personalet, skal inkluderes av disse tiltakene.

Jeg har nå presentert ulike forståelser av systemrettet arbeid. Systemrettet arbeid kan tolkes i vid eller snever betydning, med en tendens til at stadig flere tolker det i vid betydning. Dette betyr at PPT skal arbeide systemrettet med kompetanse- og utviklingsutvikling også der dette arbeidet ikke er knyttet opp mot enkeltbarn, noe regjeringen i Meld. St. 6 (2019-2020) sier at de ønsker få tydeligere frem i lovverket. Systemrettet arbeid blir ofte forstått som; tidlig innsats, forebyggende arbeid, å være tilgjengelig og «tett på» barnehager, arbeid med pedagogisk ledelse og læringsmiljø, inkludering og det å se barnet i relasjon med andre. Også i faglitteratur kobles prinsipper om inkludering og samarbeid til systemrettet arbeid. I tillegg kobler faglitteratur systemrettet arbeid til systemteori, og spesielt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

2.3 Tidligere forskning- betingelser for systemrettet arbeid

Tidligere undersøkelser har avdekket betingelser for systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen, noe som er av stor interesse for min studie. For det første ble resultatene og funnene fra tidligere forskning med på å forme hvilke områder og spørsmål jeg har hatt fokus på i spørreskjemaet. For det andre diskuteres og sammenlignes tidligere funn opp mot det jeg finner ut i min studie, noe som gjør at informasjonen jeg får fra lederne i PPT kan suppleres med informasjon fra andre faggrupper. Ledere i PPT, rådgivere i PPT, barnehageeiere, spesialpedagoger i barnehage, pedagogisk ledere og styrere i barnehage er faggrupper som alle har vært informanter i studiene jeg har valgt å bruke. Betingelsene er mange, og selv om det er store likheter innenfor de ulike studiene, finner jeg også noen forskjeller. En rekke undersøkelser behandler barnehage og skole under ett, men i denne oppgaven vil jeg kun benevne barnehagen for å gjøre fremstillingen lettere å lese. For å gjøre fremstillingen enda mer ryddig vil jeg dele funnene som gjelder PPT og barnehage inn i kompetanse, organisering og holdninger, samt presentere funn innenfor hvert forskningsspørsmål for seg selv. Jeg begynner med betingelser hos PPT, fortsetter med barnehagen og barnehageeiere, før jeg avslutter med betingelser knyttet til lovverket.

2.3.1 Betingelser knyttet til PPT

Betingelser knyttet til PPTs kompetanse på systemrettet arbeid og kjennskap til barnehagen

Det er ingen tvil om at den faglige kompetansen i PPT er svært høy. Blant annet viser funnene i undersøkelsen *En undersøkelse av PP-tjenestens arbeid* (2011) at PPTs faglige kompetanse er høy. Både fagansatte og ledere i PPT rapporterer gjennom en spørreundersøkelse at de har høy grad av oppfattet kompetanse på de fleste områder knyttet til systemarbeid i barnehagen. Samtidig kommer det frem at ledere i PPT har et noe mer idealistisk og optimistisk syn på PPTs arbeid enn fagansatte (Cameron et al., 2011, s. 11, 83). Funnene om høy faglig kompetanse støttes av rapporten *Kompetanse i PP-tjenesten- til de nye forventningene?* (2013) fra Nordlandsforskning, der forskerne gjennom spørreundersøkelser og fokusgruppeintervju har funnet ut at ansatte i PPT har svært god faglig kompetanse. Blant annet har 70 % av de fagansatte utdanning på mastergradsnivå eller høyere. Denne undersøkelsen omfattet svar fra både ansatte i PPT og skoleledere, og det pekes på at skoleledernes svar var mer sprikende enn PP-tjenestens svar. En liten andel av skoleeierne mener at PPT mangler kompetanse på systemrettet arbeid, noe som ifølge forskerne kan være et signal på at PPT mangler legitimitet på systemrettet arbeid. Denne manglende legitimiteten

forklares med at PPT ikke finner tid og kapasitet til å arbeide systemrettet, noe som vil bli skrevet mer om senere i kapittelet når betingelser som omhandler organisering i PPT tas opp (Hustad et al., 2013).

Forskerne skriver at det ikke er faglig påfyll PPT har mest behov for, men hevder derimot at de i større grad trenger å utvikle en handlingskompetanse som gjør at de kommer tettere på barnehagene (Hustad et al., 2013, s. 10, 187). Dermed viser forskerne her, i motsetning til Cameron et al. (2011), at det i noen grad er manglede kompetanse rundt det som regnes som systemrettet arbeid. En av forståelsene på hva systemrettet arbeid fra PPT er, var som vi så av kapittel 2.2.1, å være «tett på» barnehager. Rapporten *Kompetanse i krysspress* (2009) viser at kompetansenivået ikke synes å være hovedproblemet når det gjelder nytte og kvalitet i PPT. Denne rapporten har ved hjelp av spørreundersøkelser og casestudie hentet inn informasjon fra PPT, barnehage, skole og skoleeiere, og alle gruppene oppgir at PPTs kompetanse er tilpasset deres behov (Fylling & Handegård, 2009, s. 142). Da de tidligere undersøkelsene kun har spurt ansatte i PPT om egen oppfattet kompetanse, tilfører denne undersøkelsen et utvidet perspektiv der også barnehagen og barnehageeiere får uttale seg.

Men er den gode kompetansen i PPT tilstrekkelig for at de skal arbeide mer systemrettet? Hustad et al. (2016) hevder at selv om kompetanseutvikling er nødvendig, er det neppe tilstrekkelig for mer systemrettet arbeid (Hustad, Lødding, Fylling, & Ulriksen, 2016). Oppgaven vil videre se på hva tidligere forskning har funnet ut om hvilke holdninger ledere og fagansatte i PPT har i forhold til systemrettet arbeid. Ønsker de å arbeide systemrettet, til tross for at PPT tradisjonelt har hatt et individfokus?

Betingelser knyttet til hvilke holdninger PPT har til systemrettet arbeid/ hvilket ønske de har om å arbeide mer systemrettet mot barnehager

Et gjennomgående funn i flere rapporter er at PPT ønsker å arbeide mer systemrettet enn de gjør (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009). I undersøkelsen til Cameron et al. (2011, s. 63) er ledere og fagansatte i PPT enige i at de burde arbeide mer systemrettet i barnehagen, men peker likevel på at dette ikke må gå ut over behovene til enkeltbarn. Fylling og Handegård (2009, s. 147) finner ut at ledere i PPT ønsker å bruke mer tid på organisasjonsutvikling, rådgivning og veiledning, og mindre på sakkyndige rapporter og arbeid med enkeltbarn. Dette betyr at de ønsker å rette fokuset mer over på systemrettet arbeid, og mindre på det individrettede det brukes mest tid på i dag. Det kommer frem i undersøkelsen til Cameron et al. (2011, s. 86) at PPT regner systemrettet arbeid som noe som

blir gjort om det er «tid til overs». Neste avsnitt handler om organisering av PPT, blant annet om hva tidligere forskning har funnet ut om hvorvidt bemanning og ressurser i PPT har betydning for det systemrettede arbeidet mot barnehager.

Betingelser knyttet til PPTs organisering

Fylling og Handegård (2009, s. 5) påpeker at det er store forskjeller i størrelse og organiseringsmodeller mellom PP-tjenester, uten at disse forskjellene har noen stor eller systematisk betydning for arbeidsmåter, fagprofil eller vurderinger fra brukere eller samarbeidspartnere. Marianne Sandvik Tveitnes (2018) finner i sin doktorgrad *Sakkyndighet med mål og mening* ut at de fleste sakkyndige vurderingene hun har undersøkt har lik form og struktur, og hevder at dette kan støtte opp om oppfatninger om at PP-tjenester med ulik organisering er mer like enn man skulle tro (Tveitnes, 2018, s. 138).

Kommunal eller interkommunal (flere kommuner sammen) organisering kan likevel gjøre en forskjell, da kommunale tjenester kan gi eierne mer direkte kontroll med tjenesten (Fylling & Handegård, 2009, s. 15). Når det gjelder størrelser på PP-tjenester påpeker Fylling og Handegård (2009, s. 149) at størrelse henger sammen med i hvor stor grad PPT arbeider formelt med kvalitet. De minste kontorene har lavere grad av formalisering av arbeid med kvalitet enn de største. Dette kan ha sammenheng med funnene Hustad et al. (2013, s. 25) gjør om at det er vanskeligere for små PP-tjenester å delta i videreutdanning og kompetansehevingsprogrammer, da ressurser som blir frigjort merkes bedre der. Dette kan gi grunn til å tro at store PP-tjenester har bedre kompetanse enn små.

Ressurser blir i mange undersøkelser funnet som en årsak til at det arbeides mindre systemrettet enn ønskelig. PPT skal ved hjelp av sine samlede ressurser arbeide mot begge delene i barnehagelovens doble mandat. Dette vil si at de i tillegg til individrettet arbeid mot enkeltbarn, også skal arbeide med organisasjons- og kompetanseutvikling i barnehagene. Flere rapporter finner ut at PPT på grunn av ressurser og arbeidsbelastning må gjøre en prioritering mellom de to oppgavene. Fylling og Handegård (2009, s. 157) hevder at politiske krav om mer systemrettet arbeid, samtidig med økende antall henvisninger og krav om individrettet sakkyndighetsarbeid, fører til et krysspess i PPT. Ulike og kryssende forventninger om hva som skal være tjenestens hovedfokus, gjør at PPT blir dradd i ulike retninger når det gjelder prioritering av tid og ressurser. De kommer med flere forklaringer om hvorfor det er slik, og en av forklaringene er at barnehagens bestillinger er preget av at barnehagen ønsker individrettet sakkyndighetsarbeid. Dermed blir det et misforhold mellom

hva barnehagen ønsker, og det PPT har anledning til å tilby. Arbeidsbelastning knyttet til enkeltsaker og arbeid med sakkyndige vurderinger, kommer også i undersøkelsen til Cameron et al. (2011, s. 69) frem som en av årsakene til at systemrettet arbeid er vanskelig å få tid til. Informantene i studien til Cameron et al. (2011) (ledere og fagansatte i PPT) uttrykker at det er alt for stort fokus på enkeltsaker, og at perioder der det arbeides med sakkyndige vurderinger er hektiske i PPT. Også fra barnehagens side er det en oppfatning om at PPT ikke har kapasitet til å arbeide både individ- og systemrettet. En masteroppgave av Marie Brandvoll Haukenes og Anne Moen (2012) har gjennom en spørreundersøkelse kartlagt hvordan ledere i barnehagen ser på systemrettet arbeid fra PPT. Informantene i masteroppgaven kommenterer at PPTs ressurser og kapasitet ikke har holdt følge med barnehageutbyggingen, og at PPT av den grunn mangler kapasitet til å arbeide systemrettet i barnehagene (Haukenes & Moen, 2012).

Slik vi har sett i forrige avsnitt blir systemrettet arbeid regnet som noe PPT gjør dersom det er «tid til overs» (Cameron et al., 2011, s. 86). Hustad et al. (2013, s. 172) problematiserer dette, og skriver at PPTs faglighet og legitimitet over tid kan utarmes om PPT ikke har tid til å arbeide systemrettet mot barnehagen. PPT kan miste sin kjennskap til praksisfeltet, og ikke lenger være i stand til å gi troverdige råd og veiledning til barnehagene. En masteroppgave av Silje Horpestad Hansen (2018) har undersøkt hvilke erfaringer og synspunkter PPT, spesialpedagoger og pedagogiske ledere har med PPTs systemrettede arbeid i barnehagen. Her bekreftes det Hustad (2013) problematiserer, gjennom at pedagogene i barnehagen fremhever hvor viktig det er for dem at PPT kjenner barnehagens forutsetninger. Barnehagelærerne oppgir at de ønsker råd og hjelp tilpasset barnegruppen og tilgjengelige ressurser i barnehagen, og opplever at PPT ikke alltid har oversikt over hva de står i til daglig. De kan føle frustrasjon over å ikke få gjennomført alle tiltak som PPT anbefaler. Barnegruppene endrer seg fra år til år, og som et eksempel har fordeling av 3, 4 og 5 åringer på en 3-5 års avdeling mye å si for hvordan barnehageavdelingen bør og kan planlegge og gjennomføre det pedagogiske tilbudet. Der det er flest 3-åringer legger ofte avdelingen større vekt på kvalitet og læring i rutinesituasjoner som for eksempel bleieskift, måltid og påkledningssituasjoner. Mange førskolebarn på avdelingen, kan derimot gi barnehagen muligheter til lengre og hyppigere turer der nærmiljøet utforskes, eller mer omfattende prosjektarbeid innenfor ulike tema. Når PPT kjenner barnehagen godt kan de ta hensyn til slike faktorer.

Ressurser tilgjengelige i barnehagen har også betydning for hvilke tiltak som er gjennomførbare innenfor de ordinære rammene. Bemanningsnormen for barnehagen ble innført i 2018, og sier at det som et minimumskrav skal være en voksen pr. seks barn over tre år, og en voksen pr. tre barn under tre år. Innen utgangen av 2019 oppfylte 94 % av barnehagene bemanningsnormen (Udir, 2020). Denne bør PPT kjenne til for å kunne planlegge gjennomførbare og treffende veiledning rundt tiltak i barnehagen

Når det gjelder tilgjengelighet finner Hansen i sin masteroppgave (2018, s. 63) at spesialpedagoger og barnehagelærere i barnehagen opplever PPT som utilgjengelig, og at de har oppfatninger av at PPT kun kan kontaktes om det er krise. Barnehagen har opplevd å få tilbakemeldinger om at problemer de har søkt veiledning rundt, var noe de burde håndtert selv. Pedagogiske ledere i barnehagen beskriver en hverdag hvor PPT sjelden er i barnehagene, og opplever at PPT var mer til stede i barnehagen før enn nå. Hansen (2018, s. 5) hevder at studien gir grunnlag for å hevde at PPT bør fokusere på kontakt og samarbeid med barnehagen, men påpeker at et tettere samarbeid vil kreve en grundig gjennomgang av PPTs struktur og organisasjonsform når det gjelder arbeidet i barnehagene. På grunnlag av dette blir det interessant å finne ut hvilke betingelser innenfor barnehagen tidligere forskning har funnet som fremmende eller hemmende faktorer.

2.3.2 Betingelser knyttet til barnehagens egenart

Kompetanse i barnehagen

Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring*, fremhever at barnehagepersonalets kompetanse har stor betydning for barnehagens kvalitet. *Rammeplan for barnehager* (2017) har også fokus på personalets kompetanse som et premiss for kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barnehagens ansatte består av både ufaglærte, fagarbeidere og pedagoger, noe som gjør den formelle kompetansen ujevn. Pedagognormen legger føringer for hvor mange pedagoger det skal være pr. barn i barnehagen, og etter en skjerping av kravet 1.8.2018 er minimumskravene en pedagog pr. 7 barn under tre år, og en pedagog pr. 14 barn over tre år. Ved utgangen av 2019 gikk 36 % av alle barn i barnehager som ikke oppfylte denne pedagognormen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I undersøkelsen til Cameron et. al (2011) kommer det frem at ledere og fagansatte i PPT mener at kompetansen i barnehagene er tilfredsstillende, men fremhever at det er vanskelig for PPT å vurdere kvalitet i barnehagen på grunn av at

personalgruppa i barnehagen er så sammensatt, samt at de ulike barnehagene PPT samarbeider med er så forskjellige når det gjelder kompetanse og kvalitet. Undersøkelsen *TALIS Starting Strong* fant ut at ansatte i barnehagen etterlyser mer kompetanse innen spesialpedagogikk. Undersøkelsen ble gjennomført i regi av OECD, og omfatter over 300 norske barnehager. Forskerne fant ut at ansatte i norske barnehager særlig rapporterer om behov for mer kunnskap om arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

I undersøkelsen til Hansen (2018) oppgir pedagogisk ledere at de opplever det som positivt å ha spesialpedagoger ansatt i barnehagen. De fremhever at spesialpedagoger er gode rollemodeller som overfører kunnskap. Samtidig påpeker de at dette kan være personavhengig, og det foreslås spesifikke føringer fra PPT til spesialpedagogen for å utjevne denne forskjellen. Spesialpedagoger i barnehager mener de kunne vært i bedre posisjon enn PPT til å veilede systemrettet, og sier at det i noen tilfeller er nødvendig at de veileder på systemet før de kan starte tiltak mot enkeltbarn. Dette gjelder i tilfeller der det allmennpedagogiske fungerer svært dårlig (Hansen, 2018).

Barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid

Gjennom fokusgruppeintervju har Hansen (2018) funnet ut at spesialpedagoger og pedagogiske ledere i barnehagen knytter PPT til tradisjonelt individrettet arbeid, og at ingen av gruppene har særlig kjennskap til tilbudet om å søke systemrettet veiledning (Hansen, 2018). Barnehagelederne i undersøkelsen til Marie Brandvoll Haukenes og Anne Moen (2012) har en oppfatning av enkeltbarn med vansker danner grunnlaget for systemrettet arbeid, og dette arbeidet fremheves av barnehagelederne som viktigere enn arbeid med organisasjonen (Haukenes & Moen, 2012). Ut i fra disse arbeidene kan det virke som barnehagen mangler kjennskap til hva PPT kan bidra med av systemrettet veiledning. Hustad et al. (2016, s. 7) fant ut at mange regner PPTs kjernekompetanse som å være sakkyndighetsarbeid, samt at PPTs utredningskompetanse oppfattes å utfylle barnehagens egen kompetanse.

Barnehagens ønske/ holdning til å motta systemrettet veiledning

Til tross for at det kan se ut som om barnehagene mangler kjennskap til systemrettet arbeid, viser undersøkelsen til Hansen (2018) at pedagogiske ledere ønsker mer råd og hjelp til tiltak de kan rette mot hele barnegruppa. Dette ønsket kommer av at pedagogene opplever at det

individrettete ofte ikke er tilstrekkelig for positiv utvikling hos enkeltbarn. Synet om at mer systemrettet arbeid er ønsket, støttes av barnehagelederne i undersøkelsen til Haukenes & Moen (2012). De rapporterer om mindre erfaring med systemrettet arbeid enn det de anser som viktig. I undersøkelsen til Cameron et al. (2011, s. 90) oppgir ledere og rådgivere i PPT at ansatte i barnehagen ikke representerer noen hindring for å få til systemrettet arbeid, kun 13% av PPT ansatte vurderte dette som en hindring. Likevel fremhever en av deltagerne i undersøkelsen at initiativet til systemrettet arbeid må komme fra barnehagene selv.

I motsetning til studiene over finner Fylling og Handegård (2009, s. 68) ut at barnehager kun i begrenset grad ønsker at PPT skal bidra inn i barnehagen med systemrettet arbeid. De finner ut at kun 20 % av ledere og lærere i barnehage mener bidrag til allmennpedagogisk kompetanseheving og arbeid med organisasjonsutvikling bør være en sentral oppgave for PPT. De oppgavene lederne og lærerne gir størst oppslutning er utføring av sakkyndige rapporter, og å ivareta foreldre og barns interesser. Arbeid med sakkyndige rapporter regnes som en tradisjonell individrettet oppgave (Fylling & Handegård, 2009, s. 68). Det er viktig å fremheve at denne rapporten er fra 2009, og at det har skjedd endringer i barnehagene siden da. Hustad og Fylling (2012, s. 174) skriver at bestillingene PPT mottar fra barnehagen i hovedsak gjelder hjelp og veiledning til enkeltbarn. De hevder at manglende bestillinger fra barnehagen gjør at det blir det vanskelig for PPT å komme i posisjon til å sette i gang med systemrettede tiltak.

2.3.3 Betingelser knyttet til barnehageeier

Skoleeierne, det vil si kommune og fylkeskommune, har det primære ansvaret for kompetanse og kvalitet i PPT (Hustad & Fylling, 2012, s. 171). Hustad og Fylling (2012, s. 168) fant ut at der det er svake styringssignaler fra eier av PPT (kommune/fylkeskommune), blir utfordringer rundt håndtering av det doble mandatet særlig tydelig. Som skoleeier og eier av PPT er kommunen ansvarlig for å lage konkretiserte mål til PPTs arbeid. Kommunerevisjonen av PP-tjenesten i Oslo (i Hustad et al. 2012, s. 171), finner at det mangler konkretiserte mål for det systemrettede arbeidet, noe som gir stor variasjon i omfang og type systemrettet arbeid enhetene driver.

I praksis varierer det ifølge Hustad et al. (2016, s. 76) i hvilken grad det er etablert møteplasser med andre aktører lokalt. Både hvor ofte møtene avholdes, og hvem som deltar varierer fra kommune til kommune. Ressursteam og spesialpedagogisk team nevnes som eksempler på etablerte møtearenaer der ulike faggrupper og system møtes jevnlig.

Hustad et al. (2016) hevder at PP-tjenestens manglede deltagelse i felles møteplasser for barnehage og PPT er et problem, og kan gjøre at ledere i PPT havner i en passiv rolle der de kun leverer på bestilling fra enhetslederne. Undersøkelsen til Hansen (2018) finner at pedagogiske ledere savner et møteplass der de kan drøfte saker med PPT uten mye papirarbeid i forkant.

Når det gjelder hva skoleeiere mener er viktigst av PPTs arbeidsoppgaver, finner Fylling og Handegård (2009, s. 80-84) at skoleeierne fremhever elementer som sees på som individrettede oppgaver. De elementene som får høyest oppslutning er sakkyndige vurderinger, anbefale ressursbehov, arbeide med omfanget av spesialpedagogiske emner og bidra med kompetanseheving av spesialpedagogiske emner. På den andre siden mener kun 9 % av skoleeierne at PPT skal være en pådriver for utvikling av inkluderende opplæring, og 11 % at PPT skal være en pådriver for det spesialpedagogiske utviklingsarbeidet i barnehage og skole.

I undersøkelsen til Andrews et al. (2018) svarer en høy andel av skolefaglig ansatte «vet ikke» på spørsmål om hvilke tiltak som er satt inn i PPT. Forfatterne av rapporten skriver at det synes å være mye å gå på når det gjelder systemarbeid og organisasjonsutvikling i kommunens egen organisasjon. Om kommunen skal ivareta PPTs behov for å sikre og videreutvikle kvalitet er det nødvendig at de har oversikt over arbeidet som gjøres der (Andrews, Lødding, Fylling, & Hustad, 2018).

I Fylling og Handegård (2009) oppgir skoleeierne at de i stor grad har etablert tydelige mål og forventninger til PP-tjenesten, men kun 32 % rapporterer at de følger opp og evaluerer PPT tett i stor eller svært stor grad. De oppgir kommunens manglende initiativ til å sette opp normer som hemmede for systemrettet arbeid (Fylling & Handegård, 2009, s. 84 og 158).

2.3.4 Betingelser ved lovverket

Som tidligere vist gir barnehagelovens §34 føringer for både individrettet arbeid og systemrettet arbeid fra PPT til barnehagene (Barnehageloven, 2006).

Hustad & Fylling (2012, s. 168) peker på at det ligger tydeligere juridiske forpliktelser for utarbeiding av sakkyndige rapporter, enn for kompetanse og organisasjonsutvikling. I tillegg gir sakkyndighetsarbeidet klageadgang for foresatte og barnehager, samt kan føres tilsyn med. Dette kan føre til at systemisk arbeid må vike for oppgaver knyttet til sakkyndighetsrollen. Også Hustad et. al (2016) påpeker det samme, individrettet arbeid gir mulighet for tilsyn og klageadgang, og det mangler tilsvarende grunnlag for legitimering av det systemrettede arbeidet.

2.3.5 Oppsummering tidligere forskning

For å oppsummere hva tidligere forskning har funnet som betingelser for systemrettet arbeid kan det sies at PPT har god kompetanse, men mangler en form for handlingskompetanse til å være så tett på barnehager som de ønsker og oppfordres til. Selv om ulik organisering ikke har stor betydning for PPTs arbeid, kan det være lettere for store PP-tjenester å delta i kompetanseheving og videreutdanninger enn små. Kommunale tjenester kan også ha mer direkte kontroll med PPT enn interkommunale. Ressurser pekes på som en av årsakene til at PPT arbeider mindre systemrettet enn ønskelig, og problemet med lite tid til systemrettet arbeid er at faglighet og legitimitet over tid kan forsvinne. PPT sees på som utilgjengelig av barnehager.

I norske barnehager er det varierende kompetanse, og de ansatte etterlyser mer spesialpedagogisk kompetanse. De knytter PPT til individrettet arbeid, og ber i størst grad om hjelp til dette. Undersøkelsene viser motsetninger i forhold til hva barnehagene ønsker, noen finner at barnehager ønsker mer systemrettet arbeid og andre at barnehagene helst vil ha hjelp i forhold til enkeltbarn.

Skoleeiere fremhever individrettede oppgaver som den viktigste delen av PPTs arbeid. Svake signaler fra skoleeierne kan gjøre at håndteringen av det doble mandatet blir utfordrende for PPT. Det mangler konkrete mål fra skoleeier for det systemrettede arbeidet.

Når det gjelder lovverket er det tydeligere juridiske forpliktelser for det individrettede enn det systemrettede arbeidet. Individrettet arbeid gir klageadgang og mulighet for tilsyn, noe det systemrettede mangler.

2.4 Teori knyttet til systemrettet arbeid

Gjennomgangen i kapittel 2.2 viser ulike forståelser av systemrettet arbeid. Arbeid mot barnets omgivelser, være tilgjengelig og tett på, samarbeid og å se barnet i relasjon med andre er noen av forståelsene som kommer frem. Disse kan alle kobles til *systemteori*, der barns utvikling og læring sees på som en dynamisk interaksjon mellom barnet og kontekstuelle faktorer. *Inkludering* blir også i samme kapittel fremhevet som en forståelse av systemrettet arbeid. Fasting (2018, s. 36) knytter pedagogisk systemarbeid til systemteori, sosialkonstruktivistisk teori og prinsippene om inkludering, noe jeg også vil gjøre i denne oppgaven. Jeg vil i tillegg ha med organisasjonsteori, da det er en fordel med kunnskap om organisasjons- og endringsarbeid for å oppnå en dreining mot mer systemrettet arbeid..

2.4.1 Systemteori

En systemteoretisk tilnærming tar hensyn til at deler og helhet av virksomheter henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Om PPT gjennom systemrettet arbeid er med på å endre en del av barnehagens virksomhet, vil også andre deler eller relasjonene mellom delene bli påvirket (Fasting, 2018, s. 37).

I pedagogiske sammenhenger blir systemteori ofte forklart ved hjelp av Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell. Modellen består av fire nivåer som alle tenkes å ha en betydning for barns læring og utvikling, og relasjonene og samspillet mellom disse fire nivåene tillegges stor betydning. Barnet er plassert i sentrum av modellen, *mikrosystemet*. Dette nivået består av ulike systemer, slik som barnehagen eller hjemmet, der barnet lærer og utvikler seg daglig gjennom tett relasjon til andre. Samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet preges av at det er tett og hyppig kontakt, og både viktig og mindre viktig informasjon blir utvekslet i garderobesamtaler daglig. Mer formelle samtaler mellom hjem og barnehage blir som regel gjennomført flere ganger årlig. Dette har i følge Bronfenbrenner (1979) en betydning for barnet, selv om de ikke alltid deltar selv. Han kaller nivået der de ulike systemene i mikronivåene samarbeider for *mesonivået*. Når det gjelder systemer der barnet ikke er direkte deltagende, men som likevel har betydning for barnets utvikling og læring, kalles de av Bronfenbrenner (1979) for *eksosystemet*. Gjennom eksosystemet kan ulike betingelser i PPT ha betydning for barnet. I kapittel 2.3.1 viste tidligere forskning at

ressurser og kapasitet er en viktig årsak til at PPT arbeider mindre systemrettet i barnehager enn de er oppfordret til og ønsker selv. Hvis vi tenker oss at systemrettet arbeid fra PPT er med på å øke kvaliteten på tilbudet barn møter i barnehagen, ville en økt tildeling av ressurser til PPT ha betydning for barn som går i barnehagen. Det siste nivået i Bronfenbrenners (1979) modell kalles *makrosystemet*, og består av den sosiale konteksten barnet vokser opp i. Det rådende synet på barn og spesialpedagogiske tilnærminger kan være av betydning, for eksempel om det individuell eller relasjonell tilnærming som er lagt til grunn for arbeid med barn med særlige behov. Regjeringens oppfordringer om mer systemrettet arbeid, samt lovverkets formuleringer, kan også være faktorer i makrosystemet som påvirker barns utvikling og læring. I kapittel 2.3.4 så vi at lovverket kan ha en betydning for hvordan PPT prioriterer mellom individ- og systemrettet arbeid, blant annet på grunn av at det individrettede arbeidet gir foresatte mulighet til å klage på vedtak som er gjort. Gjennom makrosystemet kan disse betingelsene ha betydning for flere av de andre nivåene (Bronfenbrenner, 1979, s. 22-26).

Også den tyske sosiologen Niklas Luhmanns (1924-1998) teori om sosiale systemer kan være med på å belyse systemteori. I teorien beskriver han tre ulike typer sosiale systemer; samfunn, organisasjoner og interaksjoner. Samfunnet sees på som det mest omfattende, da det inneholder alle de andre typene sosiale systemer. Kommunikasjonene og relasjonene i samfunnssystemet er det som danner systemet, og innenfor ethvert system finnes et sett av kultur og holdninger som råder. Påvirkninger som kommer utenfra systemet, reageres på med systemets egen logikk. Organisasjoner som sosiale system lærer med utgangspunkt i den kunnskap de allerede har, noe som betyr systemet må anerkjenne nye idéer eller ny kunnskap som interessant og relevant, før de kan lære av kommunikasjoner utenfra. Systemene veksler hele tiden på å være åpne og lukkede, og det er ulike grader av lukkethet og åpenhet. Helt åpne system tar imot all informasjon fra omverdenen, noe som ifølge Luhmann gjør at de kan bli overveldet av kompleksiteten i verden. Helt lukkede system kan derimot bli sittende fast i gamle handlingsmønstre, da systemer selv må være åpen for og ønske endringer om de skal skje (Schuldt, 2006). For å eksemplifisere kan PPTs arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling sees på som en ytre påvirkning på barnehagen som system, der barnehagen selv velger hvordan de vil reagere på påvirkningen. Reaksjonen kan avhenge av flere faktorer, og i kapittel 2.3.3 har vi sett at tidligere forskning har funnet ut at barnehager opplever at PPT ikke kjenner deres egenart godt nok. Dette kan være en betingelse som gjør at barnehagen velger å legge mindre vekt på veiledning de får av PPT når det gjelder

organisasjonsutvikling. På samme måte velger PPT hvordan de vil reagere på oppfordringer og føringer fra kommuner og regjering, og både manglende ressurser og formulering av lovverk er som vi har sett av tidligere forskning en betingelse for at PPT til tross for oppfordringer og føringer om det motsatte fremdeles arbeider mest individrettet.

2.4.2 Prinsipper om inkludering

I Meld.st. 6 (2019-2020) beskriver regjeringen verdien av inkludering slik:

Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er. De skal føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har.

(Kunnskapsdepartementet, 2020b, kap. 1.1)

Forståelser av systemrettet arbeid i kapittel 2.2, viste at prinsipper om inkludering blir koblet til systemrettet arbeid. PPTs systemrettede arbeid kan bidra til å øke barnehagens kompetanse på og evne til å tilpasse tilbudet til hvert enkelt barn, og når det ordinære tilbudet er godt nok kan det tenkes at de aller fleste barn kan få den hjelp og støtte de har behov for innenfor fellesskapet.

Ifølge Nordahl (2018, s. 25-28) diskuteres det stadig hva begrepet inkludering handler om, mens Haug (2021, s. 56) forsøker å konkretisere inkludering gjennom fire pedagogiske utfordringer skolen må forholde seg til:

Fellesskap handler om å sikre at alle elever skal være medlemmer av en klasse eller gruppe, slik at de sammen med andre får ta del i det sosiale og faglige livet.

Deltagelse forutsetter at eleven er i stand til å gi bidrag til det beste for fellesskapet, og at eleven er i stand til og får lov til å nyte dette fellesskapet. Dette krever svært god kvalitet på den ordinære undervisningen, og kompetente lærere.

Medvirkning handler om at alle elever og foreldre skal få uttale seg om og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen.

Utbytte forutsetter at alle elever har en undervisning som er til nytte for dem både faglig og sosialt.

Haug (2017) skriver at disse pedagogiske utfordringene kan vises i praksis, der blant annet forholdet mellom fellesskap og deltagelse kan være utfordrende. Det er relativt enkelt å plassere elever i en gruppe eller klasse, men desto vanskeligere å sørge for at de blir ekte deltagere. Inkludering bør defineres av hvor eleven har høyest potensial for læring, men også av hvor de føler tilhørighet og tilfredshet (Haug, 2017). Marianne Sandvik Tveitnes (2018) kommer også inn på dette, og skriver at inkludering ikke bare handler om at barn skal få være til stede i klasserommet. Det handler derimot om å legge til rette for at alle barn skal få lære og utvikle seg innenfor et fellesskap, og hvilket fellesskap det enkelte barnet har behov for varierer. Enkelte barn får høyere grad av medvirkning, deltagelse og fellesskap i mindre grupper, noe som bør tas hensyn til i tilrettelegging av tilbudet (Tveitnes, 2018, s. 221-222).

David Mitchell (2020) påpeker, i likhet med Tveitnes (2018), at inkludering handler om mye mer enn plassering av elever i ordinær undervisning. Han har samlet inn og gjennomgått en rekke forskningsartikler, som han deretter har analysert for å finne ut hva som skal til for at inkludering i undervisning skal lykkes. Disse har han samlet i en formel der alle elementene han har kommet frem til er tatt med (Mitchell & Sutherland, 2020). På norsk er denne formelen V+P+3T+2A+S+R+L, og elementene formelen består av er visjon, plassering, tilpassa planer, tilpassa undervisning, tilpassa vurdering, aksept, adgang, støtte, ressurser og ledelse (Statped, 2020). Når alle disse elementene er til stede, er inkludering vellykket.

Haug (2021) fremhever en rekke argumenter for å drive en inkluderende skole. For det første er det ideologiske argumenter som handler om likestilling, demokrati, likeverd og sosial rettferd. For det andre er det empiriske argumenter, til tross for at han selv påpeker at disse er svake. Det er i stor grad forsket på å kartlegge effekt og faglig utbytte av inkludering, mens inkludering også handler om trivsel, medbestemmelse og sosiale rettigheter. Det tredje argumentet Haug fremmer er historiske argumenter, det vil si at mange tilnærminger er prøvd ut uten å lykkes med inkludering. Det fjerde og siste er juridiske argumenter (Haug, 2021, s. 58). I Norge gir Grunnloven, Barnehageloven og Rammeplan for barnehagen føringer for hvilket tilbud barnehagene og støtteapparatet rundt barnehagene skal gi barn med spesielle behov. Norge har i tillegg skrevet under på en rekke internasjonale erklæringer og konvensjoner som omhandler menneskerettigheter.

2.4.3 Sosialkonstruktivistisk teori

Sosialkonstruktivistisk teori handler om hvordan vi formes i samspill med miljøet, og kan blant annet knyttes til Mead (1863-1931). Mead fremhever at tilbakemeldinger fra de signifikante- og de generaliserte andre er avgjørende for hvordan vi oppfatter og definerer oss selv. De signifikante andre bruker Mead om personer man møter i ulike sosiale grupper, og de generaliserte andre forstås av Mead som samfunnet med sine normer, holdninger og regler (Vaage, 1994, s. 88-91). Dette fremhever verdien av å styrke kompetansen i omgivelsene barn møter daglig. PPT kan gjennom systemrettet arbeid heve barnehagepersonalets kompetanse og barnehagens kvalitet, og på den måten gi barn bedre oppvekstbetingelser.

Forståelsene vi har på manglende utvikling og læring hos et barn kan også sees i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Henvisninger, utredninger og bruk av vanskekatogier er sosialt konstruerte, og er med på å påvirke både læreres forståelse av situasjonen og elevens selvoppfatning. Identifisering og kategorisering av vansker vil kunne føre til stigmatisering, noe som er en av grunnene til at det relasjonelle perspektivet har fått større oppmerksomhet i spesialpedagogikken (Fasting, 2018, s. 38).

2.4.4 Organisasjonsteori

Bolman og Deal (2004) forstår organisasjonsteori gjennom fire ulike perspektiver eller rammer. *Strukturelle rammer* og *human resource rammen* er to av disse perspektivene/rammene, og kan på hver sin måte være med på å belyse hvordan endringer i PPT, samt organisasjonene rundt PPT, kan bidra til mer systemrettet arbeid. Jeg har valgt disse to som teoretisk rammeverk i dette avsnittet, da de på hver sin måte kan belyse problemstillingen eller gi implikasjoner for hvordan det bør arbeides for mer systemrettet arbeid.

Strukturelle rammer bygger på røtter fra Fredrick W. Taylor (1911) og Max Weber (1947). Taylor var opptatt av effektivitet i produksjon, og gjennom å dele arbeidet inn i ørsmå deler skulle arbeiderne sørge for at hvert sekund av arbeidstiden skulle gi maksimal effekt. Weber (1947) skapte begrepet monokratisk byråkrati, og legger vekt på forutsigbarhet, regelverk og rasjonalitet i organisasjoner (Bolman & Deal, 2004, 69-70).

Ifølge Bolman og Deal (2004) er grunnantagelsene innenfor et strukturelt perspektiv at økt kvalitet og yteevne kan oppnås gjennom riktige formelle ordninger. Mål, spesialiserte roller og formelle relasjoner blir vektlagt. For å nå målene må det være klar arbeidsfordeling, klare

regler, strategier og prosedyrer, og det fins et klart ledelseshieraki i organisasjonene. Det antas at problemer og forskjell i yteevne skyldes strukturelle mangler og svakheter, slik at analyse og omstrukturering er det som skal til for å gi forbedringer og økt yteevne (Bolman & Deal, 2004, s. 38, 69). Et av kjennetegnene på en organisasjon som har behov for stramme strukturer kalles stagnerende byråkratier. Det er organisasjoner som er styrt etter gamle tradisjoner og leverer gammeldagse produkter (Bolman & Deal, 2004, s. 109). Lars Helle (2006) skriver om organisasjonsteori i skolen, og anbefaler en balansegang mellom faste strukturer og mer åpne samtaler innenfor skolen. Han skriver at skolen er avhengig av strukturer, blant annet når det gjelder felles årsplaner/arbeidsplaner på trinn eller felles møter med andre samarbeidspartnere, men at strukturene også kan bli for stamme (Helle, 2006, s. 89).

Human resource rammen har en grunntanke om at mennesker og organisasjoner trenger hverandre. Organisasjonen trenger ideer, energi og talent, og enkeltmennesket trenger karrieremuligheter, lønninger og framtidsutsikter. Andre grunntanker innenfor human resource rammen er at organisasjoner er til for å oppfylle menneskers behov, og at når tilpasningen mellom den enkelte og systemet er dårlig, vil den ene eller begge lide under det. Organisasjonene sees på som en utvidet familie, og hovedutfordringene blir å tilpasse organisasjonens og medlemmenes behov til hverandre (Bolman & Deal, 2004, s. 38, 138)

Den amerikanske forskeren Peter Senge (1990) skriver om lærende organisasjoner, og da han har fokus på kjernedisipliner som personlig mestring, gruppelæring, felles visjoner og mentale modeller, velger jeg å skrive om hans teori innenfor human resource perspektivet. Ifølge Senge (1990) er lærende organisasjon en organisasjon som mestrer daglige utfordringer, og tar i bruk ny praksis der det er nødvendig. Dette gjør de gjennom å utvikle, forvalte og ta i bruk kunnskapene som er i organisasjonen (Hjelmbrekke, 2019, s. 164). Den overordnede disiplinen i en lærende organisasjon er *systemtenkning*, der fokuset ligger på hele endringsprosesser, ikke bare enkelthendelser (Senge, 1990, s. 73). Et eksempel på dette kan være team bestående av barnehagelærer, PP-rådgiver, styrer og spesialpedagog som arbeider sammen rundt et barn. I et slik team har alle sin forståelse av hva som er viktig og mulig, og systemtenkning krever at de sammen ser helheten og arbeider for det beste for barnet.

Kjernedisiplinen *Personlig mestring* handler om engasjementet til det enkelte medlemmet i organisasjonen. Organisasjoner er avhengige av at medlemmene har et engasjement i tråd med organisasjonens verdier, og en organisasjons evne til læring vil ikke være større enn det

enkelte medlemmets engasjement (Senge, 1990, s.13). Handeland og Strømme (2006) hevder at for stor avstand mellom enkeltpersoners visjon og det daglige arbeidet, vil redusere ytelsen. De drar paralleller til at mange ansatte i PPT ønsker å arbeide mer systemrettet, men opplever begrensninger i form av stor pågang av enkeltsaker (Handeland & Strømme, 2006, s. 6). *Mentale modeller* er neste kjernedisiplin. Antagelser, generaliseringer, forestillinger og bilder er med på å påvirke våre forståelser og handlinger. Dette skjer gjerne ubevisst, slik at ulike mentale prosesser hos individene i en organisasjon kan komme i konflikt med hverandre. Det viktig at nye modeller for praksis tas opp i fellesskap, da ny praksis i mange tilfeller mislykkes fordi det kommer i konflikt med våre mentale modeller (Senge, 1990, s.14, 209). Refleksjon over egen praksis er et viktig verktøy i arbeidet med mentale modeller, og kan for eksempel være med på å gi PPT mulighet å prioritere saker ut ifra faglig overbevisning, og ikke bare tilmeldte saker (Handeland & Strømme, 2006, s. 7-8). *Å skape felles visjoner* er også en av kjernedisiplinene. Senge (1990) hevder at mange ledere har en visjon som aldri når fellesskapet, og at det må arbeides mot et felles bilde av en fremtidig ønskesituasjon. Dette er med på å skape felles identitet og vilje til endring (Senge, 1990, s.15). Den siste kjernedisiplinen kaller Senge (1990) *gruppelæring*. I team kan individer oppdage innsikter og skape resultat utover det enkeltmennesker får til. Han sier at medlemmene i teamet må være der i kraft av å arbeide mot et felles mål, og at posisjonering må minimeres for å se system og helhet (Senge, 1990, s.16-17). Felles samlinger, seminarer og teamarbeid der barnehagen, PPT og barnehagemyndigheter deltar, kan være arenaer der gruppelæring finner sted (Handeland & Strømme, 2006, s. 6-7)

2.5 Hva gjøres for å øke det systemrettede arbeidet?

Som beskrevet i introduksjonen til oppgaven, har regjeringen i lang tid oppfordret til mer systemrettet arbeid fra PPT. For å bidra til dette har de i flere omganger bevilget midler til kompetanseheving og videreutdanning av ansatte i PPT. Mer systemrettet arbeid har i større eller mindre grad vært i fokus i alle de tre kompetansehevings- og videreutdannings programmene Samtak (2000-2003), Faglig løft for PPT (2008-2012) og SEVU-PPT (2013-2018). I følgende underkapittel vil målet for programmene, samt evalueringer av effekt bli beskrevet. Til slutt vil det pågående kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis bli beskrevet.

2.5.1 Tidligere kompetanseutviklingstiltak

Hovedmålene i det nasjonale kompetansehevingsprogrammet Samtak (2000-2003) var å videreutvikle kompetansen i PPT og skolen rundt fire fagområder, der systemrettet arbeid var et av områdene. I tillegg til å være et hovedområde skulle systemperspektivet integreres som et overordnet perspektiv i de andre fagområdene, og hadde dermed en mer overordnet status. Systemrettet arbeid ble beskrevet som videreutvikling av skolen som organisasjon, blant annet for å fremme skolens kompetanse til å møte elever med vansker. Evalueringer av Samtak viste at programmet var for toppstyrt og lite tilpasset lokale forhold. De som allerede var gode, ble enda bedre. Samtidig klarte ikke PP-tjenester med størst behov å nyttiggjøre seg av programmet i like stor grad (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen, & Befring, 2003).

Faglig Løft for PPT (2008-2012) var et regionalt prosjekt i oppdrag fra utdanningsdirektoratet. Dette prosjektet hadde som mål å utvikle PPT faglig og organisatorisk. Evalueringen av prosjektet viste at både skolefaglig ansatte og ledere i PPT opplevde at prosjektet hadde vært med på å øke kvaliteten på både veiledningen og PPTs sakkyndige arbeid (Hustad & Fylling, 2012).

SEVU-PPT (2013-2018) var en etter- og videreutdanning med mål om å styrke kompetansen til de ansatte i PPT. Kompetansehevingen skulle bidra til økt fokus på systemrettet arbeid gjennom å tilby videreutdanning innenfor områder som organisasjons- og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning og ledelse. Evalueringen av SEVU-PPT viser at satsningen har ført til økt kompetanse om systemrettet arbeid, da fagansatte som tok videreutdanningen vurderte sin kompetanse som høyere innenfor aktuelle fagområder enn de som ikke deltok. Evalueringen viser videre at det er for tidlig å trekke slutninger om hvorvidt SEVU-PPT har bidratt til å endre PPT's arbeidsformer. Likevel peker forfatterne av sluttevalueringen (Andrews et al., 2018) på at økt kompetanse kan sees på som en forutsetning for mer systemrettet praksis, da økt kompetanse kan gi høyere sannsynlighet for at det arbeides med et relasjonelt eller systemrettet perspektiv i enkeltsaker (Andrews et al., 2018; Hustad et al., 2016)

2.5.2 Pågående kompetanseløft

I 2020 ble det satt i gang et kompetanseløft kalt *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Denne satsningen er en oppfølging av Meld. St. 6 (2019-2020), og er rettet mot barnehager, skoler og lokale støttetjenester. I kompetanseløftet presiseres det at kommunen har et særskilt ansvar for å vurdere hvilken kompetanse det er behov for hos

ansatte i barnehager, skoler, PPT og det øvrige støttesystemet. Barnehageeier fremheves som viktig for å vurdere om barnehagen har nødvendig kompetanse for å nå målene i kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Målene for kompetanseløftet er at:

- *alle barn og elever opplever å få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole.*
 - *alle barn og unge skal få mulighet til utvikling, mestring, læring og trivsel - uavhengig av sine forutsetninger.*
 - *barnehager, skoler, PP-tjenesten og andre i laget rundt barnet og eleven må jobbe sammen for å skape et inkluderende fellesskap.*
 - *det pedagogiske tilbudet må tilpasses slik at alle får et best mulig utgangspunkt for utvikling og læring.*
- (Utdanningsdirektoratet, 2021a)

For å få til dette fremhever regjeringen at det må være tilstrekkelig kompetanse tett på barn og elever. Det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet må sees i sammenheng, og samarbeid skal bidra til å bygge et godt lag rundt barna og elevene. Når det gjelder kompetanse fremheves det at kommuner, fylkeskommuner og private eiere skal ha kompetanse på både en rekke vanlige og mer komplekse utfordringer, men også vite når det er nødvendig å hente inn mer kompetanse og veiledning fra Statped. PPT dras frem som en viktig målgruppe for kompetanseløftet. Målet om et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud for barn, skal oppnås gjennom at den samlede kompetansen til PPT og det øvrige laget rundt barna styrkes (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Kompetanseløftet skal bygges gradvis opp mot 2025, og vil deretter bli en varig ordning. 13 kommuner eller kommunegrupper startet opp med arbeidet høsten 2020, og våren 2021 arrangerte statsforvalteren i en rekke fylker oppstartkonferanser/webinar om *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021a)

3 Vitenskapsteori og forskningsmetoder

Forskning innenfor samfunnsvitenskapene søker kunnskap om den sosiale virkeligheten. I motsetning til naturvitenskapelig forskning, som blant annet ser på celler, gener og atomer uten evne til å forstå seg selv, undersøkes mennesker med et mangfold av meninger og oppfatninger. Dette, samt at samfunn og mennesker er i stadig endring, kan gjøre samfunnsvitenskapelig forskning kompleks. Det er nødvendig at forskningsprosessen skjer systematisk og grundig, og at det redegjøres godt for alle valg som tas underveis (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2019). I denne delen av oppgaven vil mitt vitenskapsteoretiske ståsted bli redegjort for. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å hente inn, analysere og tolke data, og valg som er tatt underveis vil bli begrunnet slik at leseren kan vurdere pålitelighet og gyldighet i studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk begrunnelse

Gjennom å ha et overordnet blikk på forskning kan forutsetningene forskningen bygger på undersøkes systematisk. Vitenskapsteori handler om å belyse forskerens egne forutsetninger, metoder som er anvendt og hvordan forskeren ser på virkeligheten og kunnskap (Gilje & Grimen, 1995).

I denne studien er har jeg valgt kvantitativ metode. Elektroniske spørreskjema er brukt for å samle inn data som videre blir bearbeidet ved hjelp av statistiske analyser. Forskning som baserer seg på slike metoder knyttes ofte til naturvitenskapene og et positivistisk vitenskapssyn. Innenfor det positivistiske vitenskapssynet legges det til grunn at det er mulig å få en sann, objektiv og absolutt kunnskap om virkeligheten, og at det er mulig å gjennomføre forskning uten å påvirke denne virkeligheten. Vitenskapen blir forankret i det som lar seg observere og teste (Befring, 2002; Nyeng, 2012, s. 45). Denne studien søker å finne betingelser for det systemrettede arbeidet fra PPT til barnehagen, der betingelser som fylkestilhørighet og størrelse på PP-tjenester inngår. Beskrivelser rundt dette må sies å gi en objektiv beskrivelse av virkeligheten, men samtidig er det i følge Nyeng (2012) problematisk å oppnå objektiv kunnskap om sosiale fenomen som blir målt ved hjelp av en skala fra 1-5 (Nyeng, 2012, s. 81).

I denne studien måles ledere i PPT sine opplevde betingelser for systemrettet arbeid gjennom en likert skala. Denne skalaen avdekker ikke uavhengig virkelighet, men respondentenes subjektive tolkning av virkeligheten. Det opereres med forskerkonstruerte tall, noe som ifølge

Nyeng (2018) er et nødvendig særtrekk med samfunnsvitenskapen, heller enn en svakhet (Nyeng, 2012, s. 83). Dataene kan ikke sies å gi objektiv kunnskap som lar seg observere, da de er konstruert ut ifra ledere i PPT sitt virkelighetsbilde. Opplysninger som ikke er direkte observerbare regnes som upålitelige innenfor positivismen.

Ifølge Luhmanns (2006) teori om sosiale systemer tilhører PPT et sosialt system som veksler mellom å være åpen og lukket. Hvert eneste sosiale system har egne regler, normer og koder de opererer etter, og tolker ny informasjon ut ifra (Schuldt, 2006). Jeg tar i denne oppgaven hensyn til at det er ledere i PPT som ut ifra deres eget perspektiv har svart på spørsmål omkring betingelser innenfor egen organisasjon, betingelser knyttet til barnehagen som organisasjon, betingelser knyttet til lovverket og om betingelser knyttet til barnehageeiere. Dermed baserer mye av datamaterialet og analyser seg på ledere i PPT sine opplevde og konstruerte forståelser av betingelsene for systemrettet arbeid. I motsetning til positivismen tilbakeviser konstruktivismen som epistemologi ideen om en objektiv sannhet, da konstruktivister mener at sannhet og mening kommer av vårt engasjement med verden. Ulike grupper konstruerer, ifølge konstruktivister, mening på forskjellig måte. Innenfor konstruktivistisk vitenskapssyn er alle forståelser konstruksjoner, slik at en objektiv virkelighet blir umulig. Mindre radikal sosial konstruksjonisme mener i likhet med konstruktivistisk vitenskapssyn at vår kunnskap om verden er konstruert, men legger ikke så stor vekt på spørsmålet om hvorvidt det finnes en objektiv virkelighet eller ikke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). I denne studien legger konstruksjoner ledere i PPT har av virkeligheten grunnlaget for datamaterialet, men samtidig vil jeg ikke plassere studien innenfor det vitenskapsteoretiske ståstedet (sosial)konstruktivisme. Jeg har i studien spurt om antall årsverk, utdanningslengde, fylkestilhørighet og teamorganisering, noe som kan regnes som objektive fenomener i verden, og ikke i like stor grad påvirket av respondentenes konstruksjoner. Dette gjør at kritisk realisme er lagt til grunn for forskningen. Både sosial konstruktivisme og kritisk realisme legger vekt på at forskerens utgangspunkt har betydning for kunnskap som produseres, men det ontologiske utgangspunktet er forskjellig. Der radikal konstruktivisme mener virkeligheten er konstruert, mener kritiske realister at virkeligheten eksisterer på et selvstendig grunnlag (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 209).

Kritisk realisme tar med andre ord utgangspunkt i at virkeligheten eksisterer uavhengig av våre konstruksjoner, oppfatninger og teorier om den, men påpeker at vi ikke kan få nøytral og objektiv kunnskap om den. Det er et klart skille mellom virkeligheten og vår oppfatning av

den, da synet på virkelighet er at den blir persipert ulikt av forskjellige personer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201). Vitenskapsfilosofien Roy Bhaskar opererer med tre domener av hvordan virkeligheten er bygd opp. *Virkelighetens domene* er grunnleggende strukturer og mekanismer, og en hendelse forårsaket av disse strukturene kalles *det faktiske domenet*. *Det empiriske domenet* handler om at hendelser som blir persipert og registrert blir en del av vår empiriske viten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201). Dermed finnes det en objektiv virkelighet, men denne kan bli oppfattet forskjellig av oss. I denne studien er ledere i PPT sine forestillinger og teorier om virkeligheten, i tillegg til mine egne, med på å avgjøre hvilken forståelse studien gir av betingelsene for systemrettet arbeid. De kontekstuelle betingelsene studien gir informasjon om, som antall fagårsverk og studiepoeng i ledelse, må likevel ansees som å være upåvirket av våre konstruksjoner og dermed en slags objektiv virkelighet.

3.2 Valg av metode

Forskning kan gjøres med ulike metoder, og valget av forskningsmetode bør tas på bakgrunn av hvor egnet metoden er til å svare på det forskeren ønsker å finne ut. Hovedskillet betegnes som kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode, der begge metodene har sterke og svake sider som gjør at de utfyller og supplerer hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.22-23).

For å avgjøre best egnet metode til bruk i denne studien, ble det viktig ha en klar oppfatning av hva som skulle undersøkes. Kvantitativ metode er bedre enn kvalitativ metode når det gjelder å tallfeste fenomener og å undersøke sammenhenger, noe som gjorde at jeg anså kvantitativ metode som den beste metoden for å få svar på problemstillingen i studien. Jeg var nysgjerrig på hvilke betingelser som hemmet og fremmet PP-tjenestens systemrettede arbeid. Hva var årsaken til at flere undersøkelser viste at PPT arbeider lite systemrettet til tross for gjentagende oppfordringer om det motsatte? Dette kunne også vært undersøkt gjennom en fenomenologisk studie der noen ledere i PPT fortalte om sine opplevelser, men det var flere faktorer som gjorde at jeg anså kvantitativ metode som den beste metoden. Blant annet er organiseringen av PPT er svært ulik fra kommune til kommune, slik at innsamlet data og funn fra en fenomenologisk studie i stor grad ville vært begrenset til den enkelte kommunen eller den enkelte PP-tjenesten. Data fra et større antall PP-tjenester fordelt over landets fylker, ville være mer representativt for PPTs samlede arbeid. I denne oppgaven ønsket jeg også å finne strukturer ved PPTs arbeid i barnehagen, noe som krevde et større antall respondenter enn en

kvalitativ studie ville gitt. I følge Nyeng (2012, s. 84) er kvantitativ metode å foretrekke ved et stort antall enheter.

I studien er det brukt spørreskjemaundersøkelse for å samle inn data.

Spørreskjemaundersøkelser kan også betegnes som survey eller enquêter, og er en vanlig måte å samle inn kvantitative data på. Styrken med slike undersøkelser er at det er mulig å få inn mye data på en kostnadseffektiv måte, noe som er nyttig når man skal undersøke sosiale fakta, meninger og holdninger i store populasjoner. En av svakhetene er at det kan være vanskelig å få tak i forløp over tid, da en slik undersøkelse kun gir data fra den eksakte tidsperioden undersøkelsen er åpen (Befring, 2002, s. 79). En annen svakhet kan være at spørreskjema kun gir nyanser på data som forskeren har lagt opp til, da informantene må velge mellom kategorier som ikke nødvendigvis representerer deres ståsted.

3.3 Datainnsamling

For å utarbeide, sende ut og motta svar på spørreskjema har jeg brukt webapplikasjonen *Nettskjema*.

3.3.1 Utarbeiding av spørreskjema

Det ble utarbeidet flere utkast til spørreskjemaet parallelt med at jeg tilegnet meg mer kunnskap om feltet gjennom å studere teori og tidligere forskning. Utkastene ble gjentatte ganger diskutert med veileder, og deretter arbeidet videre med. Dette var en prosess som tok omkring fire måneder. Det å bruke mye tid og innsats på å utarbeide et godt spørreskjema er avgjørende for å få inn gode data. I motsetning til kvalitative intervju der feil og upresisiteter kan avklares underveis i intervjuet, kan ikke et spørreskjema endres når det først er ferdig utformet og sendt ut.

Det er mange hensyn å ta i arbeidet med å utarbeide et godt spørreskjema. Da få kvantitative fenomener er direkte observerbare, er det for det første nødvendig med god operasjonalisering av begreper. Begreper må splittes og forenkles slik at respondentene vet eksakt hva de tar stilling til (Nyeng, 2012, s. 92). I arbeidet med å utarbeide spørreskjemaet til denne studien var operasjonalisering av begreper et område det ble brukt mye tid på, noe som var nødvendig da en del av begrepene jeg skulle finne ut av ikke er direkte observerbare. Operasjonalisering av spørreskjemaet krevde at jeg gjorde en gjennomgang av litteratur, stortingsmeldinger og tidligere forskning. Et eksempel på operasjonalisering er indeksen *barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid*, som jeg har satt sammen av fire enkeltvariabler som jeg mener dekker

hvor godt barnehagen kjenner til systemrettet arbeid. Enkeltvariablene indeksen består av er:

1. barnehagen ber om hjelp til organisasjonsutvikling
2. barnehagen ber om hjelp til kompetanseutvikling
3. barnehagen har oversikt over hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid
- og 4. barnehagen er klar over at de kan bestille PPT til systemrettet arbeid.

Videre er utforming av spørsmålene viktig å ta hensyn til. Vanlige svakheter med spørsmålsformuleringer er at spørsmålene blir for generelle, at det stilles flere spørsmål på samme tid, at det brukes ukjent fagsjargong, at svaralternativene ikke er gjensidig utelukkende eller at spørsmål/svaralternativer er utformet slik at de påvirker svarene (Johannessen et al., 2019, s. 262-267). I utarbeidelsen av spørreskjema i denne oppgaven ble disse momentene viktige, og tatt hensyn til.

Også rekkefølgen spørsmålene kommer i kan ha betydning. Det kan være lurt å starte med enkle spørsmål, og deretter samle spørsmål om samme emner i klynger (Riis, 2005, s. 145). Spørsmål som hører tematisk sammen kan gjerne starte med en overskrift om hvilket tema det spørres om (Johannessen et al., 2019, s. 273). Spørreskjemaet i denne studien starter med demografiske spørsmål, slik som spørsmål om geografisk tilhørighet, størrelse på PP-tjenesten (årsverk) og organiseringen av det enkelte kontor. Dette er spørsmål som er enkle å svare på, og som kan gi motivasjon til å fullføre spørreskjemaet. Videre ble det lagt vekt på at spørreskjemaet ikke ble for langt, slik at respondentene kunne svare på det innenfor en tidsramme på 10 minutter. Spørsmålene i spørreundersøkelsen er delt inn i fire deler, der hver av delene representerer hovedområder der det kan ligge betingelser for systemrettet arbeid. For å gi oversikt og forutsigbarhet for respondentene er det tatt med en overskrift foran hver hoveddel. Foran delen om PPTs forutsetninger så overskriften slik ut:

*Du vil nå få en del spørsmål om **PP-tjenestens forutsetninger** for å drive systemrettet arbeid i barnehagene. Ta stilling til påstandene.*

Tilsvarende overskrifter ble lagt inn foran de andre tre delene som handlet om barnehagens forutsetninger, lover og forskrifter og barnehagemyndigheter (se vedlegg 1). Også innenfor de fire hovedområdene er spørsmålene samlet i klynger med tydelig overskrift til hva det spørres om. På slutten av spørreskjemaet valgte jeg å ta med to åpne spørsmålsfelt der det ble spurt om hvorvidt det var betingelser som hemmer eller fremmer systemrettet arbeid som ikke kom frem i spørreskjemaet. På den måten fikk jeg muligheten til å fange opp informasjon utenom

de oppgitte spørsmålene og svaralternativene, samt på en kvalitativ måte se hva som opptar ledere i PPT i forbindelse med oppgavens tema.

I spørreskjemaet har jeg valgt å bruke 5 punkts skalaer som strekker seg fra *ikke i det hele tatt* til *i svært stor grad*. En av fordelene med å bruke skaler med flere verdier er at respondentene får bedre muligheter til å nyansere svaret. Noen ganger er det beskrevet hva hvert trinn på skalaen betyr, mens andre ganger er kun ytterpunktene benevnt (Johannessen et al., 2019, s. 217). I denne studiens spørreskjema er kun ytterpunktene benevnt med *Ikke i det hele tatt* og *I svært stor grad*. Dette valget ble tatt på bakgrunn av en antagelse om at respondentene har større tilbøyelighet til å bruke hele skalaen om ikke alle punktene er benevnt, spesielt da noen av spørsmålene gikk på å vurdere eget kunnskapsnivå og kompetanse. Jeg har også valgt å ha med en «vet ikke» kategori. Dette ble tatt med da jeg ønsket at respondentene skulle holde på motivasjonen selv om spørreskjemaet inneholdt spørsmål som var vanskelig å svare på. Jeg valgte å ikke gjøre spørsmålene obligatoriske, det vil si at respondentene kunne gå videre i spørreskjemaet uten å svare på alle spørsmål. I de fleste tilfellene har likevel alle respondenter svart, men i få tilfeller er det ett frafall.

Det ble gjort en pretest av skjemaet ved at jeg sendte det til fire spesialpedagoger. Disse jobber ikke i PP-tjenesten, men deres bakgrunn og kjennskap til feltet gjorde at jeg valgte å få tilbakemeldinger fra disse på grunn av tilgjengelighet. Jeg ba om anslag på tidsbruk og kommentarer på eventuelle uklarheter i skjemaet (både innholds- og designmessig). Jeg fikk gode tilbakemeldinger, og så det ikke som nødvendig å gjøre noen justeringer. Også kommentarer på e-post fra lederne som har mottatt skjemaet har vært positive, og jeg har blant annet fått forespørsel fra en informant om å få tilsendt spørreskjemaet til bruk i arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling innenfor deres kommune.

3.3.2 Utvalg

En populasjon er den gruppen forskning skal være gyldig for, og for denne studien er populasjonen alle som er ansatt som leder i PP-tjenester som betjener barn i barnehage- og grunnskolealder. For å finne informasjon om populasjonen søkte jeg på internett etter en oversikt over alle PP-tjenester i Norge. Pedlex (skoleadresser.no) hadde en oversikt over PP-tjenester i Norge, og denne viste at det er 215 PP-tjenester som arbeider med barn i barnehage og grunnskolealder. Etter søk på flere av kommunenes nettsider viste det seg at denne listen ikke var oppdatert. Også andre undersøkelser mot PPT påpeker at det er utfordrende å finne en oppdatert liste over PP-tjenester og e-post adresser til disse, og Cameron, Kovac og Tveit

(2011) hevder dette kan forklares av store variasjoner i kontorenes organisering og konstant endring i omfang og lokalisering av regionale kontor (Cameron et al., 2011; Hustad et al., 2013).

Det har vært store endringer i organiseringen i fylker og kommuner de seneste årene. Ifølge KS var det i 2016 437 kommuner i Norge, og i 2019 var dette tallet kun redusert med 5 kommuner til 422. Derimot ble det fra 1.1.2020 gjennomført en større sammenslåing av kommunene, og 422 kommuner ble redusert til 356 kommuner. Noen kommunenavn ble videreført, mens andre kommuner fikk helt nye navn (KS, 2020).

En gjennomgang av de nye kommunenes hjemmesider viste at også en del PP-tjenester var sammenslått, noe som er naturlig da loven sier at hver kommune skal ha en PP-tjeneste. En fullstendig gjennomgang, som besto av søk i kommunenes hjemmesider og e-post utveksling med enkelte kommuner, ga 196 PP-tjenester som arbeider med barn i grunnskole- og førskolealder.

Ledere i PPT er valgt som informanter da deres formelle arbeids- og ansvarsoppgaver gir dem forutsetninger til å uttale seg om systemrettet arbeid fra PPT til barnehagene. På grunn av oppgavens rammer ble det gjort et utvalg på 148 ledere. Et utvalg er en del av populasjonen, og gjennom å undersøke et utvalg kan man få data som representerer hele populasjonen. Dette krever et representativt utvalg, noe som kan oppnås ved å sørge for at sammensetningen i utvalget representerer sammensetningen i populasjonen på alle viktige områder (Johannessen et al., 2019, s. 241).

Gjennom utarbeiding av listen over PPT hadde jeg god oversikt antall PP-tjenester i Norge. Da denne listen var synkronisert med antall innbyggere i kommunene de ulike PP- tjenestene betjente, kunne jeg også gjøre et anslag på størrelse av PP-tjenesten. PP-tjenesten ble sortert i Microsoft Excel etter fylke og anslag på størrelse. Deretter gjorde jeg et tilfeldig uttrekk av hvor jeg skulle starte, og fikk programmet til å fjerne hver fjerde PP-tjeneste. Dermed satt jeg igjen med et bruttoutvalg på 148 PP-tjenester som arbeider med barn i førskolealder. Dette kalles stratifisert systematisk utvalg. Stratifisert utvalg betyr at enhetene er delt inn i ulike strata, og systematisk utvalg betyr at det ligger et system til grunn for utvelgelsen (Befring, 2002, s. 135). I fylker med mange PP-tjenester er bruttoutvalget større, og i fylker med få PP-tjenester er det også færre kontor med i bruttoutvalget. Denne måten å gjøre utvalg på tar ikke

hensyn til hvor mange innbyggere det er i de ulike fylkene, men tenker på hver leder i PPT / hver PP-tjeneste som en enhet i populasjonen.

3.3.3 Distribusjon, svarprosent og utvalgets representativitet

Den samlede svarprosenten etter to påminnelser var 50 %. Første utsending ble gjort 04.12.20 og resulterte i 42 svar, og etter andre påminnelse 14.12.20, hadde jeg mottatt 68 svar. Det ble videre sendt en e-post med informasjon og oppfordring til å svare, noe som resulterte i ytterligere 6 svar. Dermed var samlet antall svar 74 av 148 spurte. E-posten jeg sendte ga meg informasjon om at tre av de spurte av ulike grunner ikke kunne svare på undersøkelsen, en av de forespurte var ikke leder, en annen var feil e-post og en var ikke på jobb for tiden. Dette er ikke informasjon *Nettskjema* gir tilbakemelding om. Om jeg trekker fra disse tre i utvalget mitt er svarprosenten på 51%. For å ytterligere informasjon om hvorfor respondenter ikke svarer, kunne jeg ringt rundt til et utvalg av de som ikke svarte. Dette ble ikke gjort i denne undersøkelsen, da *Nettskjema* ikke gir informasjon om hvem som har svart/ikke svart. Om jeg hadde gjort dette kunne jeg ha fått mer informasjon om hvem som ikke har svart, og skjevheter i datamaterialet kunne blitt oppdaget.

Rundt 50 % svar er en svarprosent som ligger nær det andre undersøkelser mot samme målgruppe har oppnådd. Sluttevaluering av SEVU-PPT (2018) hadde svarprosent på 51 % fra ledere i PPT, Cameron et al. (2008) hadde 46,1 % og Fylling og Handegård (2009) hadde 49,7 % (Andrews et al., 2018; Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009).

Ifølge Hellevik (2015) er det synkende villighet til å delta i intervjuundersøkelser. Samtidig hevder han at utvalgsundersøkelser er mer robuste enn mange tror så lenge utvalget er tilfeldig, og det ikke er grunn til å tro at bortfallet er systematisk. Systematisk bortfall er for eksempel om kun de som har interesse for og meninger om et tema svarer på undersøkelsen. Han hevder videre at man bør ha et pragmatisk forhold til svarprosent, og i hvert enkelt tilfelle forsøke å vurdere representativiteten. En måte å gjøre dette på er å sammenligne resultatet med annen statistikk, noe jeg vil gjøre videre i kapitlet (Hellevik, 2015).

Tabell 1: Svarprosent

Fylke	Populasjon (antall PP-tjenester i Norge)	Bruttoutvalg	Nettutvalg	Svarprosent av bruttutvalg
Vestland	24	18	12	67 %
Viken	37	28	10	36 %
Innlandet	21	16	9	56 %
Vestfold og Telemark	16	12	7	58 %
Trøndelag	21	16	7	44 %
Møre og Romsdal	15	11	7	64 %
Nordland	12	9	6	67 %
Agder	12	9	6	67 %
Troms og Finnmark	22	17	5	29 %
Rogaland	15	11	5	45 %
Oslo	1	1	0	0 %
Sum	196	148	74	50 %

Fordeling av populasjonen, bruttutvalg og nettutvalg er vist i tabellen over. Svarprosenten varierer mellom 29% i Troms og Finnmark og 67 % i fylkene Vestland, Nordland og Agder. Også andre undersøkelser mot PP-tjenesten har fått lav svarprosent fra Troms og Finnmark, blant annet hadde Cameron et al. 4/115 svar fra Troms, og Andrews et al. 3/116 svar fra Troms og 5/116 fra Finnmark (Andrews et al., 2018, s. 36; Cameron et al., 2011, s. 29). Svarprosenten fra Oslo fylke var 0%. På nettsidene til Oslo kommune var det oppgitt postmottak adresse for PP-tjenesten, og de fikk kun en forespørsel til tross for at de mest sannsynlig er delt inn i team med flere ledere. Her burde jeg ha undersøkt litt nærmere, og tatt kontakt med Oslo kommune for å få en liste over ledere i PP-tjenesten. Kanskje jeg hadde fått noen svar om alle lederne i PPT hadde fått en direkte forespørsel.

Også i sluttevalueringen av SEVU-PPT er deltagelsen fra Oslo 0 %, der argumenterer Andrews et al. (2018) for at den lave svarprosenten kan henge sammen med at Oslo kommune selv er i gang et større omorganiserings- og kompetansehevingsarbeid (Andrews et al., 2018, s. 35-36). At de er i gang med dette arbeidet kan muligens være en av årsakene til at de ikke prioriterer å svare på min undersøkelse. Utenom Oslo er alle fylker representert i denne undersøkelsen, noe som kan gi grunn til å hevde at undersøkelsen er representativ på landsbasis (foruten Oslo).

Tabell 2: Utvalgets representativitet. Størrelser sammenlignet med SEVU-PPT

Fagårsverk	Antall	Prosent	Antall SEVU-PPT	Prosent SEVU-PPT
0,1-3	9	12 %	22	14 %
3,1-5	14	19 %	26	17 %
5,1-7	14	19 %	25	16 %
7,1-10	15	20 %	29	19 %
10,1-20	17	23 %	36	23 %
Over 20	5	7 %	16	10 %
Sum	74	100 %	154	100 %

Tabell 2 viser at svarene jeg har fått inn er noenlunde jevnt fordelt mellom ulike størrelser av PP-tjenester. Evalueringen av SEVU-PPT (2018) undersøkte også antall fagårsverk i 2018, og det er samsvar mellom hva ledere har rapportert av fagårsverk i min undersøkelse og det de gjorde i denne undersøkelsen. De to gruppene PP-tjenester med inntil 5 fagårsverk utgjør 31 % i begge undersøkelsene, altså omkring 1/3 av kontorene. De to gruppene med fagårsverk fra 10.1-20 utgjør 30 % i denne undersøkelsen og 33 % i SEVU-PPT, noe som også er rundt 1/3 av kontorene. De midterste gruppene er i begge undersøkelsene litt større, med 39 og 37 prosent. Da jeg ikke har tilgang på eksakte tall for fagårsverk i populasjonen, er det vanskelig å ytterligere vurdere hvor representative dataene er. Samtidig gir sammenligningen og den store likheten med undersøkelsen til Andrews m.fl. (2018) grunn til å hevde at PP-tjenestene i denne undersøkelsen gjenspeiler størrelsene av PP-tjenester i Norge (Andrews et al., 2018, s. 60)

3.3.4 Dataanalyse

Dataene blir analysert i statistikkprogrammet SPSS, og presentert ved hjelp av deskriptiv statistikk. Deskriptiv eller beskrivende statistikk viser hovedtrekkene i dataene ved å se på hvordan tallene fordeler seg, og i motsetning til slutningsstatistikk sier deskriptiv statistikk ikke noe om hvorvidt resultatene kan generaliseres fra utvalg til populasjon (Johannessen et al., 2019, s. 237). Jeg har valgt bort slutningsstatistikk da svarprosenten var såpass lav som 50 %, og generalisering til populasjonen må gjøres med forsiktighet. I analysen blir det brukt både univariate og bivariate analyser.

Univariate analyser ser på enkeltvariabler hver for seg, og kan gjøres ved hjelp av modus, median, gjennomsnitt, variasjonsbredde, kvartiler og standardavvik. Frekvenstabeller og figurer kan også brukes (Johannessen et al., 2019, s. 277). I denne oppgaven blir univariate

analyser for det første brukt til å presentere spesielle kjennetegn ved utvalget, slik som fordeling av størrelse på PP-tjenester og PPT's teamorganisering. Dette blir gjort ved hjelp av prosentandeler og/eller frekvens, og blir presentert i grafiske fremstillinger. For det andre vil jeg gjennom univariate analyser beskrive innsamlet data ved å gjøre rede for frekvensfordelingen i 46 av påstandene fra spørreskjemaet. Det vil også redegjøres for hvilke enkeltvariabler som danner indekser som blir brukt videre i bivariate analyser. Indekser er nye variabler som kombinerer informasjon fra flere enkeltvariabler, og normalt gir en indeks et mer dekkende bilde av et teoretisk begrep enn variabler gjør enkeltvis. Indekser regnes å være mer stabile og mindre utsatt for tilfeldige uteliggere enn enkeltvariabler (Thrane, 2018, s. 44-45). For å teste om den nye variabelen har intern konsistens mellom enkeltvariabler, brukes Cronbachs alfa som måleindikator. Thrane (2018) skriver at 0.6 er laveste godkjente verdi om vi selv har laget påstandene som inngår i indeksene, men han fremhever videre at 0.7 er den typiske terskelverdien for en reliabel indeks (Thrane, 2018, s. 48). I kapittel 4.1 vil jeg ved hjelp av univariate analyser beskrive gjennomsnitt for hver indeks, samt standardavviket. Standardavviket sier noe om hvor stor spredning det er i svarene, altså hvor store avvik det er fra gjennomsnittet blant enhetene. Det er ikke enkelt å si hva som er stort eller lite avvik, men standardavviket kan være nyttig for å sammenligne hvordan grupper avviker fra gjennomsnittet (Johannessen et al., 2019, s. 289). Jeg har brukt standardviket til å se hvilke indekser som har større spredning enn andre. Variablene som danner indeksen vil bli fremstilt i stolpediagram for å se på fordelingen av svarene til lederne i PPT, og fange opp områder som skiller seg ut som bedre eller dårligere enn andre.

I univariate analyser ser man på sammenhengen mellom to variabler. Jeg har undersøkt sammenhengene mellom de nye indeksene gjennom korrelasjonsanalyse. Et mye brukt korrelasjonsmål er Pearsons produktmomentkorrelasjon (Persons r), som jeg også har brukt i mine analyser. Pearsons r oppgir lineær sammenheng mellom to variabler, og styrken på sammenhengen vises gjennom verdier mellom -1 og +1. +1 betyr at det er fullstendig sammenheng, slik at dersom verdien på den ene variabelen øker gjør den andre det tilsvarende. -1 betyr derimot en fullstendig negativ sammenheng, slik at om verdien på den ene variabelen øker, synker den andre tilsvarende. Persons r oppgir ikke årsaksforhold, og vi må sannsynliggjøre hvilken variabel som påvirker den andre om det er ønskelig (Johannessen et al., 2019).

Videre fins det ikke noe fasitsvar på hva som er høy korrelasjon, men Johannessen (2009) kommer med følgende tommelfingerregel for samfunnsfaglige undersøkelser:

Opp til 0.20 = svak samvariasjon, 0,30-0,40=relativt sterk og over 0.50=meget sterk

(Johannessen, 2009, s. 127).

Johannesen m.fl. (2019) viser derimot til Choen og Holliday (1982) som foreslår følgende tommelfingerregel:

0-0,19= Veldig svak, 0,2-0,39= Svak, 0,4-0,69= Moderat, 0,7-0,89= Høy og 0,9-1= Meget høy

(Johannessen et al., 2019, s. 304).

Variansanalyser (One-Way ANOVA) blir brukt for å sammenligne flere variabler. Størrelse på PPT, deltagelse i SEVU-PPT, prosentandel av fagårsverk som arbeider mot barn i førskolealder, fylkestilhørighet og leders utdanning i ledelse, er alle egenskaper som vil bli undersøkt opp mot blant annet PPTs kompetanse på systemrettet arbeid. Variansanalysene gir muligheter for å se om variansen mellom gruppene, for eksempel store, middels og små PP-tjenester, er større enn variansen innad i gruppene. ANOVA undersøkelsen gir en F-verdi, der en høy verdi indikerer at det er forskjeller mellom gruppene. Om denne verdien er signifikant med p-verdi mindre enn 0.05, er det med statistisk sikkerhet forskjeller mellom gruppene (Field, 2018).

En levne's test er brukt for å sjekke om variansen i de ulike gruppene er lik (Field, 2018, s. 257). Den tester en nullhypotese om at variansen i de ulike gruppene er like, og dersom testen er signifikant med p-verdi mindre enn 0.05, blir antagelsen om homogen varians i gruppene forkastet. Med en p-verdi over 0.05 beholdes nullhypotesen om lik varians, og ANOVA kan brukes på datamaterialet (Field, 2018, s. 257). Brudd på forutsetningen om lik varians i gruppene er kritisk for ANOVA testen i de tilfeller der gruppenes størrelser er ulik.

Tukey's HSD test ble brukt for å finne ut hvilke grupper som er forskjellige fra hverandre, da ANOVA kun ser om det er forskjeller, og ikke hvor forskjellene ligger. Denne testen forutsetter at gruppene har tilnærmet lik varians og størrelse.

Statistiske tester tilknyttet korrelasjoner og ANOVA må fortolkes med varsomhet, da jeg ikke med sikkerhet kan vite hvilke skjevheter en svarprosent på 50 % introduserer i mitt datamateriale.

3.4 Reliabilitet og validitet

I dette avsnittet blir studiens pålitelighet og gyldighet belyst og drøftet. Reliabilitet handler om nøyaktighet, hvilke data som brukes, innsamlingsmåte og bearbeidingsmåte. Overføring av data direkte fra *Nettskjema* til SPSS reduserer målefeil ved at feil data føres inn. I denne oppgaven brukes et selvlaget spørreskjema for å samle inn data, og det er lagt ned mye arbeid i utarbeidelsen av spørsmålene. Dette er gjort for å sikre at informantene svarer på det jeg ønsker å få opplysninger om. Tilbakemeldinger fra pilotundersøkelsen og respondenter tyder på at spørreskjemaet fungerte godt, og at spørsmålene var enkle å forstå. Dette kan være med å styrke studiens reliabilitet. Videre kan reliabilitet styrkes ved test-retest teknikk eller ved å måle intern konsistens. Test-retest var ikke aktuelt innenfor denne oppgavens rammer, mens måling av intern konsistens er gjort ved hjelp av Cronbachs alfa som måleindikator. Måling av intern konsistens er viktig da det gir pekepinn på om de ulike variablene i en indeks måler det samme operasjonaliserte begrepet (Johannessen et al., 2019). Intern konsistens for indeksene i denne oppgaven er tilfredsstillende (mellom .697 og .865) i 7/10 indekser, og noe lavt i (mellom .479 og .559) i 3/10. Kleven hevder at reliabilitet først og fremst er viktig i kvantitative studier fordi dårlig reliabilitet er med på å svekke begrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101-111).

Maxwell (2015) beskriver validitet som hvor riktig og troverdig beskrivelsene, forklaringene, tolkningene og konklusjonen er, ikke nødvendigvis objektiv sannhet (Maxwell, 2013, s.124-125). Mange av begrepene vi ønsker å studere i pedagogisk forskning er ikke direkte observerbare, og hvis de er det kan de være smittet av andre begreper eller ikke være dekkende for det vi ønsker å studere. Dermed mer det nødvendig at begrepene operasjonaliseres godt. *Begrepsvaliditet* handler om hvilket samsvar det er mellom teoretisk definerte begrep og begrepene slik vi operasjonaliserer dem (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). Måler vi det vi ønsker å undersøke? I motsetning til reliabilitet som handler om egenskaper ved indekser, handler begrepsvaliditet om hvorvidt vi måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle eller hvor godt dataene vi får inn representerer et fenomen. For å få en god begrepsvaliditet er det arbeidet grundig med forståelse av teoretiske perspektiver i forkant. Spørsmål med mange *vet ikke* svar er fjernet, da det kan tenkes at de som har svart på

dette spørsmålet ikke har hatt gode nok forutsetninger til å svare. Dette gjelder spørsmål som var tenkt å danne indeksen *Barnehagens forventninger til PPT*. I denne studien er ledere i PPT valgt som informanter, fordi de forventes å kjenne betingelsene rundt systemrettet arbeid godt. Det kan likevel tenkes at disse spørsmålene heller skulle vært stilt til ansatte i barnehagen. Spørsmålene i de andre indeksene som omhandler barnehagen er laget slik at ledere i PPT skal ha mulighet til å svare ut ifra sitt samarbeid med barnehagen, sine erfaringer med hva barnehagen bestiller fra PPT, samt erfaringer gjennom besøk i mange barnehager. Det var ikke frafall på disse spørsmålene, og få som oppgir svaralternativet *vet ikke*, noe som kan indikere at indeksene er valide. *Face validity* handler om at sunn fornuft kan brukes til å vurdere hvorvidt indekser er valide (Johannessen et al., 2019, s. 67). *Statistisk validitet* handler om i hvilken grad det er mulig å generalisere resultatet fra utvalg til populasjonen. I denne undersøkelsen var mitt utvalg i utgangspunktet representativt, men svarprosenten på 50% gjør at generalisering til populasjon må gjøres med forsiktighet. Et stort bortfall utgjør en trussel mot statistisk validitet (Johannessen et al., 2019, s.387).

3.5 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som kan brukes for å vurdere de forskningsetiske sidene ved bestemte forskningsprosjekt. Retningslinjene omfatter ansvar for god vitenskapelig praksis, ansvar for individer eller gruppe som berøres av forskningen og ansvar for bruk av kunnskapen i samfunnet og miljø. Forskeren er gjennom retningslinjene forpliktet til å arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2006).

Formålet med dette prosjektet var å finne betingelser for PPTs systemrettede arbeid. I arbeidet med innsamling av data var det viktig at verken identiteten til PP-tjenesten eller ledere av PPT, var mulig å kjenne igjen. Jeg meldte prosjektet inn til NSD (Norsk senter for dataforskning) tidlig i prosessen, og fikk gode tilbakemeldinger for hvordan spørreskjemaet kunne utformes og forbedres for å ivareta anonymiteten til informantene. Det ble blant annet brukt en anonym versjon av Nettskjema, der hverken IP-adresser og informantenes identitet kan kobles til svarene. Spørsmål ble utformet slik at jeg ikke kunne kjenne igjen verken PP-tjeneste eller ledere i PPT, for eksempel gjennom å lage store nok grupper på spørsmål om størrelse på kontorene og teamorganisering. Prosjektet ble etter disse endringene vurdert som ikke meldepliktig av NSD, da spørreskjemaet ivaretok anonymitet på en tilfredsstillende måte (Vedlegg 2). Et informasjonsskriv med informasjon om formålet med studien, og

konsekvenser ved å delta ble lagt ved spørreskjemaet. Her var det også fremhevet at deltagelse i forskning er frivillig (Vedlegg 1). Da prosjektet var en anonym spørreundersøkelse var det ikke nødvendig å hente inn skriftlig samtykke, og anonymiteten gjør at forskningen ikke skal få noen negative konsekvenser for deltagerne. Gjenkjennbare opplysninger som eventuelt hadde kommet frem i fritekstsvar, ville blitt anonymisert før publisering i oppgaven.

Det er også et viktig forskningsetisk aspekt at jeg som forsker viser redelighet i bruk av andres arbeid, blant annet gjennom nøyaktighet i kildebruk. I tillegg er det viktig at refleksjoner og redegjørelser for hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke tolkning av data blir klargjort for leseren, noe jeg har forsøkt å få frem gjennom å skrive om min personlige bakgrunn og mitt vitenskapsteoretiske ståsted (NESH, 2006).

4 Analyser

Analysene er gjort ved hjelp av SPSS og baserer seg på svar fra N=74 ledere i PPT. Resultatene blir oppsummert ved hjelp av deskriptiv statistikk, og grafisk fremstilling er laget i Microsoft Excel og SPSS. Først i analysen vil jeg gjennom univariate analyser presentere egenskaper ved utvalget, deretter hvilke enkeltvariabler som er satt sammen til indekser. Intern konsistens på indeksene blir her presentert ved hjelp av Cronbachs alfa. Deretter kommer en nærmere presentasjon av indeksene med gjennomsnitt og standardavvik, der frekvensfordeling på svarene i hver indeks blir presentert ved hjelp av et liggende stolpediagram. Dette gir muligheter til å oppdage områder innenfor en indeks som skiller seg ut, for eksempel PPTs kompetanse på å holde kurs.

I det neste delkapittelet vil jeg gjennom bivariate analyser se etter sammenhenger. En korrelasjonsanalyse er gjort for å finne korrelasjoner mellom indekser, og både positive, negative og ingen korrelasjoner er vurdert i forhold til hvilken interesse det har for oppgavens problemstilling. Det er gjort en ANOVA-analyse for å se etter forskjeller mellom grupper, og resultater av interesse er presentert i oppgaven. Resultatene uten signifikante eller interessante funn er lagt til som vedlegg 3.

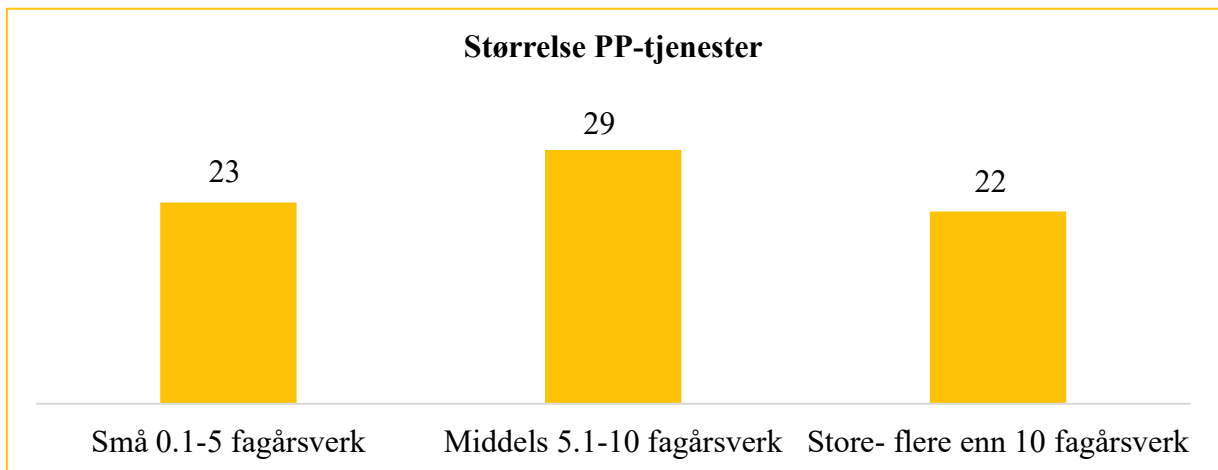
Det siste delkapittelet ser på hva lederne i PPT har gitt av frie kommentarer i de to åpne feltene på slutten av spørreskjemaet. Jeg har sortert kommentarene slik at de faller inn under indeksene som blir analysert i oppgaven.

Fremstillingen vil veksle mellom tekst og grafisk presentasjon, og betingelser innad i PPT kommer til å få størst plass.

4.1 Univariat analyse

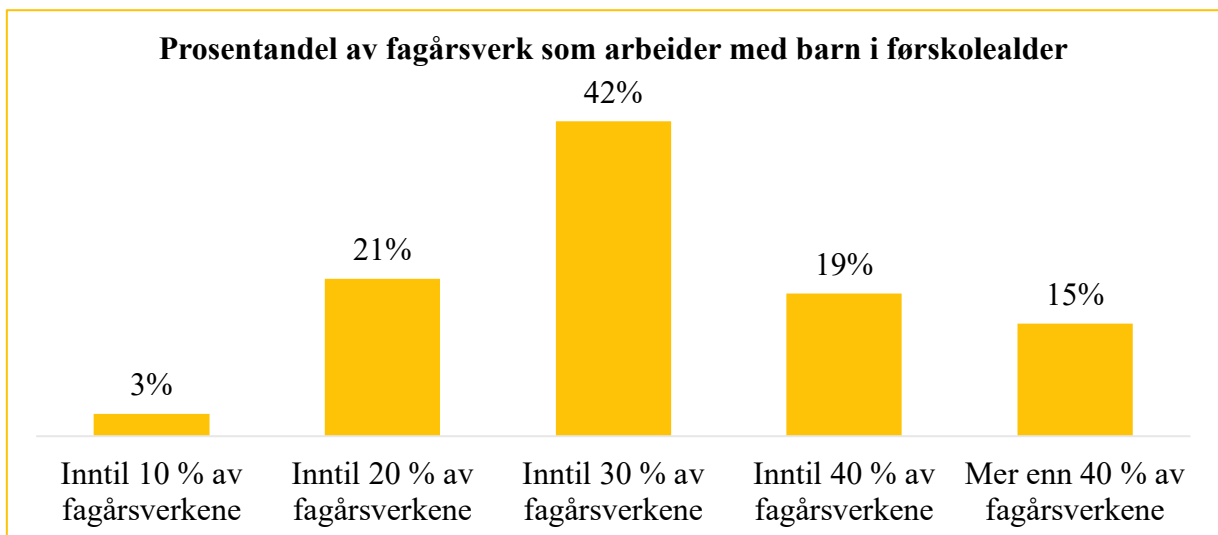
4.1.1 Presentasjon av utvalget

Størrelsen på PP-tjenesten ble målt ved at respondentene svarte på antall fagårsverk fordelt på seks svarkategorier. Jeg har videre i oppgaven slått sammen to og to svarkategorier, slik at videre analyser vil bli gjort med små, middels og store PP-tjenester.



Figur 1. Fordeling av størrelse på PP-tjenester i utvalg. N=74. Antall.

Stolpediagrammet over viser at utvalget er jevnt fordelt i størrelse på PP-tjenester, og består av 23 små, 29 middels og 22 store PP-tjenester. Videre viser stolpediagrammet under hvor stor del av de samlede fagårsverkene som arbeider med barn i førskolealder:



Figur 2. Ressurser brukt på arbeid med barn i førskolealder. N=73. Prosent.

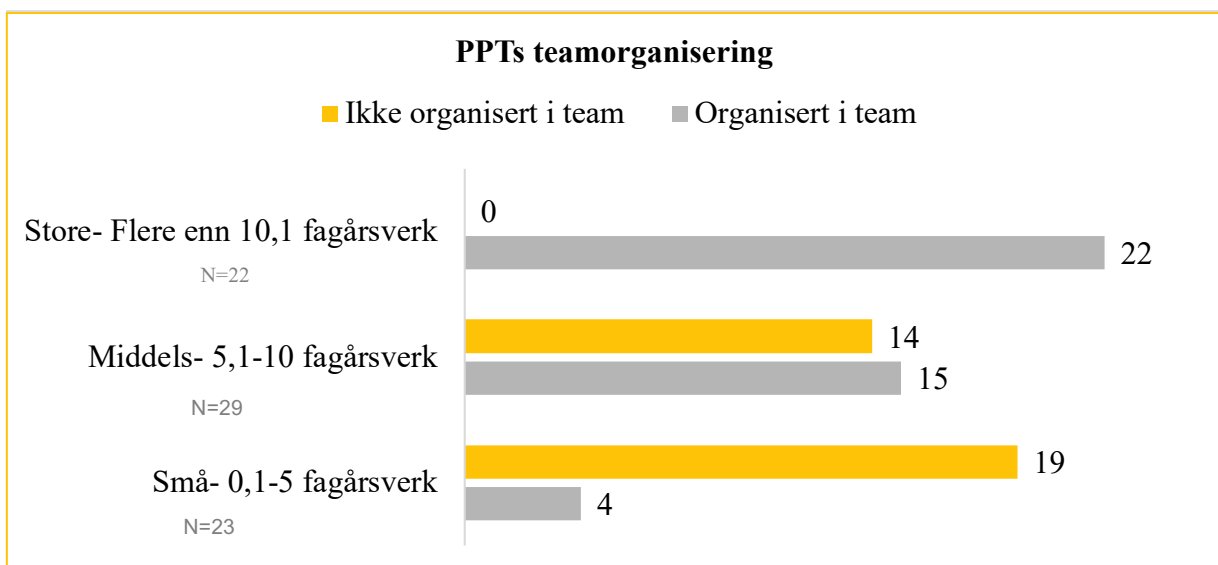
Det har sneket seg inn en feil i spørreskjema på dette spørsmålet, slik at det mangler svaralternativ mellom 40 og 50%. Jeg vil dermed behandle de som har svart *flere enn 50%* som *flere enn 40%*, og har rettet dette opp i stolpediagrammet. Da hovedvekten ligger på inntil 30% kan det tenkes at dette ikke vil ha noen stor betydning for videre analyser.

24% (svaralternativene inntil 10% og inntil 20 %) av PP-tjenestene brukes under 20% av fagårsverkene på arbeid mot barn i førskolealder, noe som betyr at 16 av 73 PP-tjenester bruker under 20% av ressursene på arbeid med barn i førskolealder.

34 % av PP-tjenestene (inntil 40% og mer enn 40%) bruker over 30 % av fagårsverkene på barn i førskolealder, noe som vil si at 25 av 73 PP-tjenester bruker over 30 % av fagårsverkene på arbeid med barn i førskolealder.

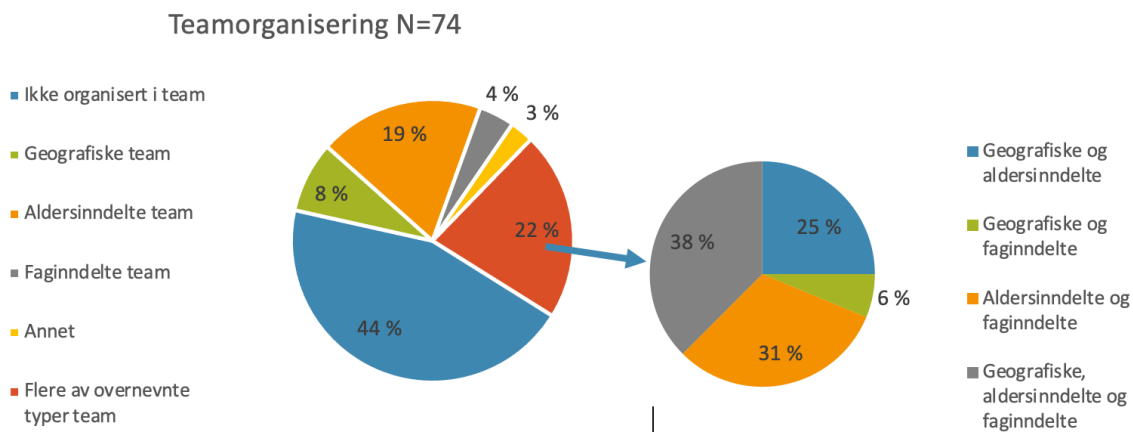
Flest har likevel svart at de bruker inntil 30 % av fagårsverkene på arbeid med barn i førskolealder, og da de kommunale PP-tjenestene også gir tjenester til 10 årskull i skolen kan dette tyde på at ressursene er noenlunde jevnt fordelt over ansvarsområdet deres.

Mange av PP-tjenestene er delt inn i team. Teamorganisering er interessant fordi det kan tenkes at PPT som har egne team som arbeider rettet mot barnehagene har rådgivere med bedre kunnskap om og kjennskap til barnehagene, enn rådgivere som arbeider rettet mot både barnehage og grunnskole.



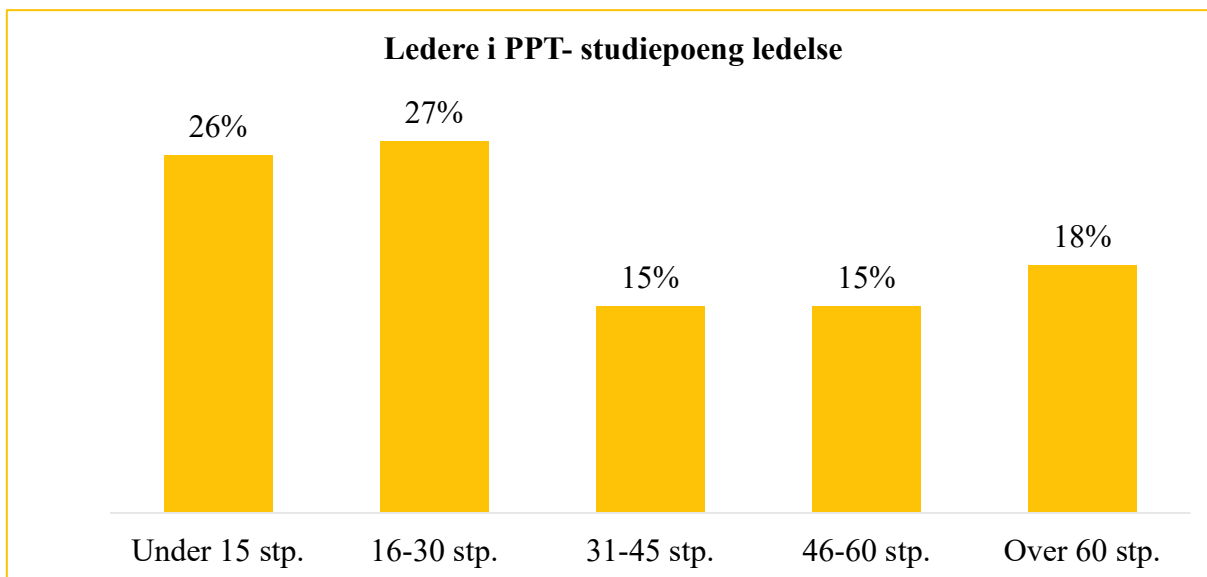
Figur 3. PPTs teamorganisering i små, middels og store PP-tjenester. N=74. Antall.

Fremstillingen over viser at teamorganisering og størrelse henger sammen. På de største kontorene er alle fagansatte organisert i team (100%), mens på middels store kontor er omtrent halvparten organisert i team (52%). Derimot er bare en liten andel av de fagansatte på små PP-tjenester med 0.1-5 fagårsverk organisert i team (17%). Sektordiagrammet under viser de vanligste organisasjonsformene hos PP-tjenester som er organisert i team:



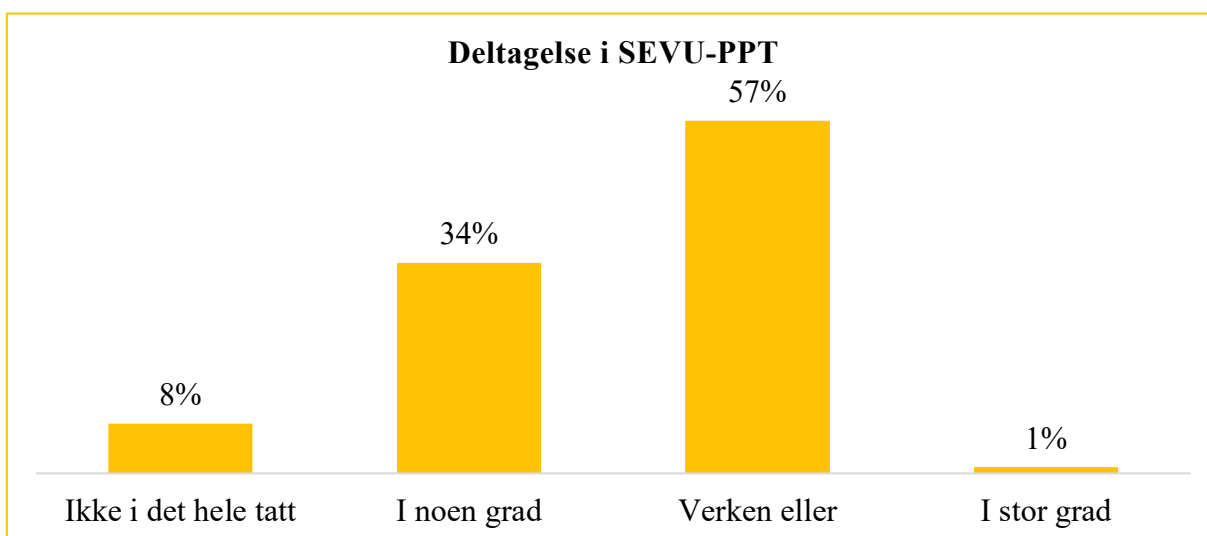
Figur 4. Viser fordeling av ulike teamorganisering. N=74. Prosent.

Av det største sektordiagrammet kan vi se at 44 % av PP-tjenestene ikke har noen form for teamorganisering, og som vi så av figur 3 har dette sammenheng med størrelsen på kontoret. 22 % av kontorene oppgir at de har flere typer team, og om vi følger pila til det lille sektordiagrammet kan vi se kombinasjonene av team hos de som har flere typer team. Det lille sektordiagrammet viser at de fleste med flere typer team, også har aldersinndelte team som en av teamorganiseringene. Aldersinndelte team er en teamorganisering som finnes hos 19 % av PPT kontorene (i tillegg til de som har aldersinndelte team som et av flere typer team- vist i det lille sektordiagrammet), og dermed utgjør aldersinndelte team den vanligste formen for teamorganisering i PPT. 8% av PP-tjenestene har geografiske team, 4% faginndelte team og 3 % oppgir annet. Frie kommentarer hos de som oppgir annet er: *to skoleteam og et barnehageteam og geografiske team bygd opp etter barnehager som sogner til skoler*



Figur 5. Ledere i PPT- studiepoeng ledelse. N= 74. Prosent.

Stolpediagrammet over viser at 53% (39 av 74 ledere) i datamaterialet har til og med 30 studiepoeng ledelse, og 48% (35 av 74 ledere) har over 30 studiepoeng i formell lederutdanning. Dette betyr at litt over halvparten av lederne har inntil et halvt års formell utdanning i ledelse, mens nærmere halvparten har mer enn et halvt års formell lederutdanning.



Figur 6. Deltagelse i SEVU-PPT. N=74. Prosent.

Grafen viser at 8 % av PP-tjenestene ikke deltok i SEVU-PPT. Samtidig deltok ingen i *svært stor grad*, og kun 1 % i *stor grad*, slik at de fleste har deltatt i *noen grad* (34 %) eller *verken eller* (57 %). Det vil si at respondentene melder om middels eller lav grad av deltagelse SEVU-PPT.

4.1.2 Presentasjon av indekser

Univariat analyse vil videre ta utgangspunkt i indekser som kan beskrive betingelser for PPTs systemrettede arbeid i barnehagene. Fremstillingen på neste side (*tabell 9*) viser en hovedoversikt over disse indeksene. Tabellen viser hvilke enkeltvariabler indeksen består av, og intern konsistens i indeksen målt med Cronbachs alfa. De fleste indeksene har god alfa verdi, men barnehagens spesialpedagogiske kompetanse skiller seg ut med .479. Jeg har likevel vurdert det slik at indeksen måler barnehagens spesialpedagogiske kompetanse, da den spør direkte om barnehagens spesialpedagogiske kompetanse, hvorvidt barnehagene oppfyller pedagognormen og om barnehagen har kompetanse/bemanning til å følge opp enkeltbarn. Dermed vil jeg bruke den i videre analyser.

Tabell 3. Indekser. Cronbachs alfa

Betingelser knyttet til PP-tjenestens egenart/ egenskaper		
<i>Indekser</i>	<i>Cronbach's alfa</i>	<i>Indeksen inneholder enkeltvariablene</i>
PPTs kjennskap til barnehagen	.865	Lekens plass i bhg pedagogikk Pedagogiske muligheter ved å ha barn med i praktiske gjøremål Pedagogisk bruk av måltider Pedagogisk bruk av samlingsstund Bhgs dagsrytme Bhgs bemanningsnorm Barnehageloven Rammeplan for barnehager
PPTs kompetanse på systemrettet arbeid	.828	Gi råd om organisering av barnegrupper Gi råd om pedagogisk tilrettelegging Tilby kurs om barns matematiske utvikling Tilby kurs om barns sosiale utvikling Tilby kurs om barns fysiske utvikling Tilby kurs om barns språkutvikling Tolke relasjoner personalet- barn Tolke samspill barnegruppe Observere samspill barn- personale Observere enkeltbarn Observere samspill i barnegrupper
PPTs holdning/ønske om å tilby systemrettet veiledning	.793	Være mer til stede i barnehager Prioritere veiledning til barnehager Prioritere tilbud av kurs for barnehager
Vurdering av betingelser knyttet til barnehagen- gjort av ledere i PPT		
<i>Indekser</i>	<i>Cronbach's alfa</i>	<i>Indeksen inneholder enkeltvariablene</i>
Bhgs kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid	.774	Bhg ber om hjelp til organisasjonsutvikling Bhg ber om hjelp til kompetanseutvikling Bhg har oversikt over hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid Bhg er klar over at de kan bestille PPT til systemrettet arbeid

Bhgs spesialpedagogiske kompetanse	.479	Bhg har tilstrekkelig personale til å gi tidlig innsats til enkeltbarn med vansker Bhg har bemanning med spesialpedagogisk kompetanse Bhg må bruke ufaglærte i fagstillinger- R Bhg har kompetanse for å tilrettelegge for individuelle behov
Bhgs holdning/ ønske om å motta systemrettet veiledning	.800	Bhg ønsker tett samarbeid med PPT Bhg legger til rette for at PPT kan være til stede Bhg ansatte ønsker å reflektere over egen praksisutøvelse Bhg ansatte ønsker å reflektere over egen pedagogisk plattform Bhg har forventninger om veiledning av PPT
Bhgs organisering/ kontekstuelle forhold	.808	Bhg har tilstrekkelig personale til å gi tidlig innsats til grupper av barn ved behov Bhg har tilgang til materiell og utstyr til gjennomføring av tidlig innsats Bhgs fysiske miljø gir mulighet til fleksibel organisering av barnegruppa
Vurdering av betingelser knyttet til barnehagemyndigheter- gjort av leder i PPT		
<i>Indekser</i>	<i>Cronback's alfa</i>	<i>Indeksen inneholder enkeltvariablene</i>
Barnehageeiers kvalitetssikring av PPT	.540	Kommunene har system for ventetid på individrettet arbeid Kommunene har tydelige mål og forventninger til PPT
Barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid	.559	Kommunene har rutiner for bestilling av systemrettet arbeid Kommunene har etablert en tverrfaglig arena der bhg kan drøfte saker anonymt Kommunene har lagt til rette for et godt samarbeid mellom bhg og PPT
Vurdering av betingelser knyttet til lovverket- gjort av leder i PPT		
<i>Indekser</i>	<i>Cronback's alfa</i>	<i>Indeksen inneholder enkeltvariablene</i>
Økt rettsliggjøring av samfunnet	.697	Foreldre er kjent med klagereiten Foreldre krever at deres barns rettigheter sikres Foreldre er informert over hvilke rettigheter deres barn har krav på

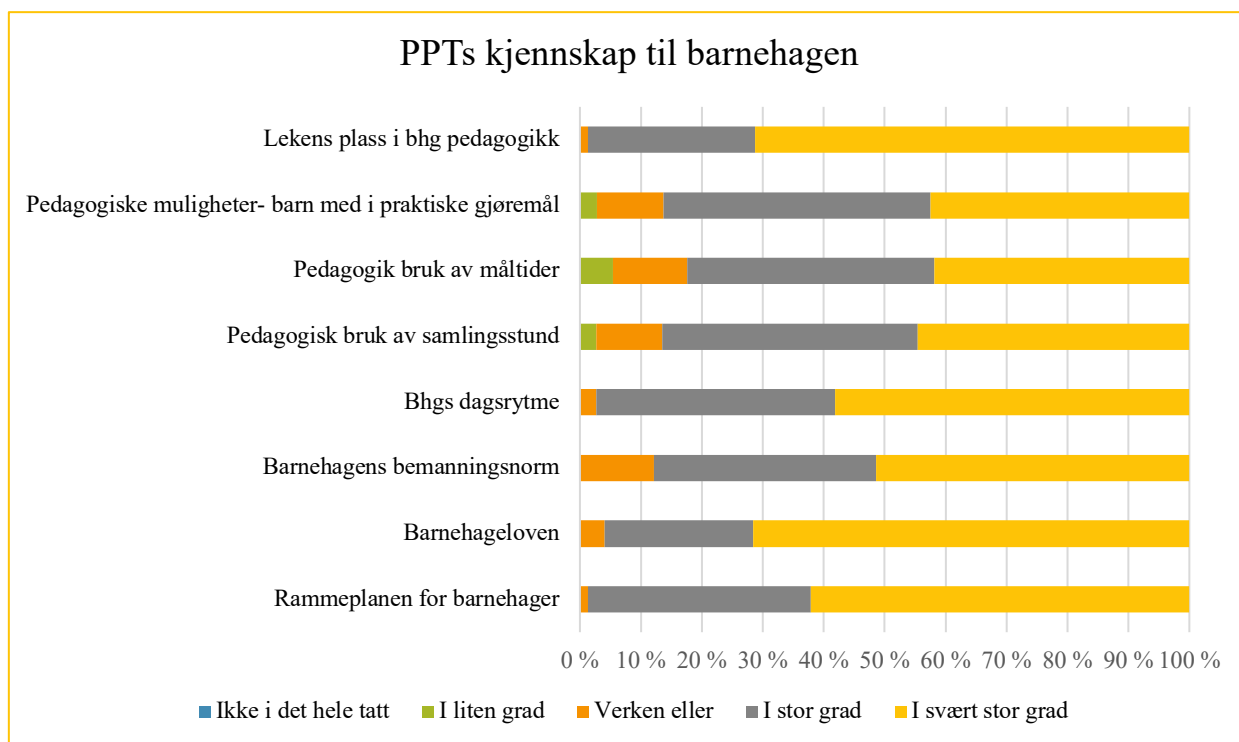
4.1.3 Betingelser knyttet til PPT

I dette avsnittet vil indeksene som omhandler betingelser knyttet til PPT bli nærmere beskrevet ved gjennomsnitt (skala fra 1-5), standardavvik og gjennom å se på svarfrekvens på enkeltvariabler. PPTs egenskaper handler her om deres kompetanse på systemrettet arbeid, deres kjennskap til barnehagens kultur og rutiner og deres holdning/ønske om å tilby systemrettet veiledning. Det er ledere i PPT som har vurdert disse egenskapene.

Tabell 4 Betingelser knyttet til PPTs egenart/egenskaper. Mean, SD, Min/Max

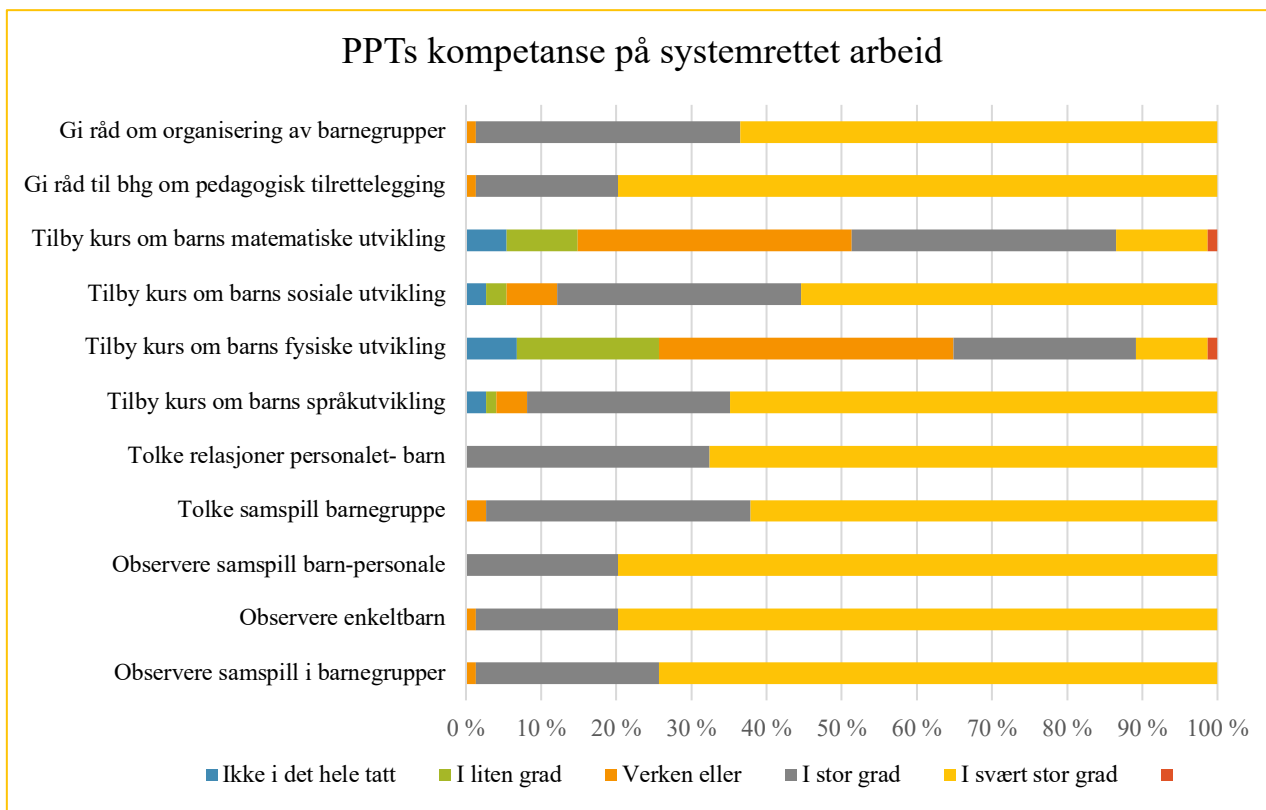
		PPTs kompetanse på systemrettet arbeid	PPTs kjennskap til barnehagen	PPTs holdning/ ønske om å tilby systemrettet veiledning
N	Valid	74	74	74
	Missing	0	0	0
Mean		4.4	4.5	4.4
Std. Deviation		.42	.45	.70
Minimum		2.9	3.5	2.0
Maximum		5.0	5.0	5.0

Vi ser av tabellen over at ledere i PPT vurderer PPT's kompetanse på systemrettet arbeid, deres kjennskap til barnehagen og deres ønske om å tilby systemrettet arbeid som høy. Gjennomsnittet er på 4.4 og 4.5, noe som er imellom *i stor grad* og *i svært stor grad* på skalaen. Standardavviket er størst i forhold til holdning til / ønske om å tilby systemrettet veiledning, noe som kan bety at det er større forskjeller mellom kontorene i denne indeksen. Det er også interessant å se på hvilke enkeltvariabler som skiller seg ut innenfor indeksene, da disse kan være med på å vise om det er noen områder innenfor indeksene som skiller seg ut.



Figur 7. PPTs kjennskap til barnehagen. Frekvensfordeling.

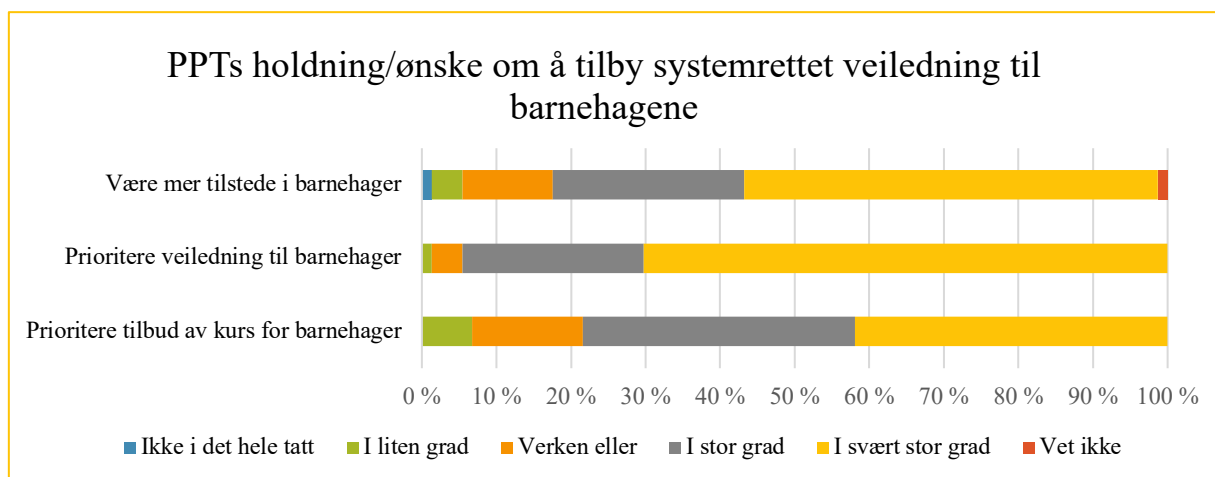
Dette søylediagrammet viser at PPT rapporterer om god kjennskap innenfor alle områdene. De har noe mindre kjennskap til områder som går spesielt på barnehagens egenart, da mellom 10 og 20 % rapporterer at de i liten grad eller verken eller har denne kjennskapen. Disse områdene handler om måltider, samlingsstund og barns deltagelse i praktiske gjøremål, og hvilke muligheter for læring og utvikling som fins i disse rutinesituasjonene barn i barnehagen møter hver dag. PPT rapporterer god kompetanse rundt lovverket som styrer barnehagens virksomhet, og nesten 90 % kjenner til barnehagens bemanningsnorm. Barnehagens bemanningsnorm er viktig da den sier noe om hvilke ressurser barnehagen har til rådighet for gjennomføring og oppfølging av kompetanseheving, samt tiltak rettet mot enkeltbarn innenfor de allmennpedagogiske rammene. I neste tabell vil jeg vise hvordan lederne i PPT har svart når det gjelder deres kompetanse til å drive systemrettet arbeid.



Figur 8. PPTs kompetanse på systemrettet arbeid. Frekvensfordeling.

Denne fremstillingen viser at PPTs kompetanse på observasjon og tolkning av samspill er høy, og nesten alle respondentene rapporterer at de er gode på å gi råd til barnehagen omkring organisering av barnegrupper og rundt pedagogisk tilrettelegging. Når det gjelder å tilby kurs til barnehagene er kompetansen lavere. En andel svarer at de ikke har kompetanse i det hele tatt på å tilby kurs innenfor fagområdene det er spurt om (N=13), og enda flere rapporterer at de i liten grad har kompetanse til å tilby kurs innenfor disse fagområdene (N=24).

Fagområdene det er spurt om er fagområder som er viktige for barnehagens kompetanse til å gjennomføre tidlig innsats, samt å gi et tilpasset tilbud til barn som viser tegn til vansker.



Figur 9. PPTs holdning/ønske om å tilby systemrettet veiledning. Frekvensfordeling.

Denne fremstillingen viser at over 5% av PP-tjenestene i liten grad ønsker å prioritere tilbud av kurs til barnehager, noe som kan henge sammen med at 37 av 74 PP-tjenester i liten grad eller ikke i det hele tatt har kompetanse til å tilby kurs på aktuelle fagområder (figur 7). Det er også en liten andel av PP-tjenestene som i liten grad eller ikke i det hele tatt ønsker å være mer til stede i barnehager. Innenfor denne indeksen hadde jeg også spurt om PPT ønsket å prioritere barns rett til spesialpedagogisk hjelp, noe som kan sees på som det motsatte av å prioritere systemrettet veiledning. Etter å ha reversert spørsmålet ga variabelen en indre konsistens på .379, og jeg valgte å utelate spørsmålet fra indeksen. Dette gir likevel viktig informasjon, da det betyr at PPT oppgir at de både ønsker å prioritere den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp og systemrettet arbeid. Gjennomsnittet på spørsmålet om å prioritere barns rett til spesialpedagogisk hjelp var 3.5 ($SD=0.90$),

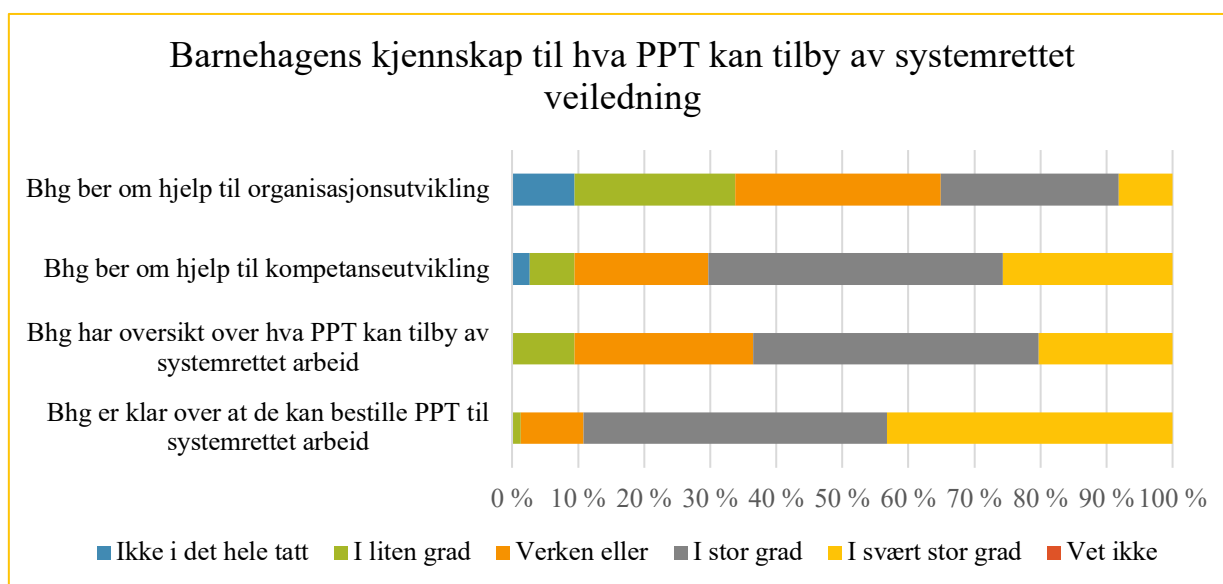
4.1.4 Betingelser knyttet til barnehagen

I dette avsnittet vil indeksene som omhandler betingelser i barnehagen bli gjort rede for. Lederne i PPT har svart på spørsmål omkring barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid, barnehagens holdning/ønske om å motta systemrettet veiledning, barnehagens spesialpedagogiske kompetanse og barnehagens organisering/kontekstuelle forhold. Det er ledere i PPT sin vurdering av barnehagen som kommer frem i disse indeksene.

Tabell 5. Betingelser knyttet til barnehagen. Mean, SD, Min/Max.

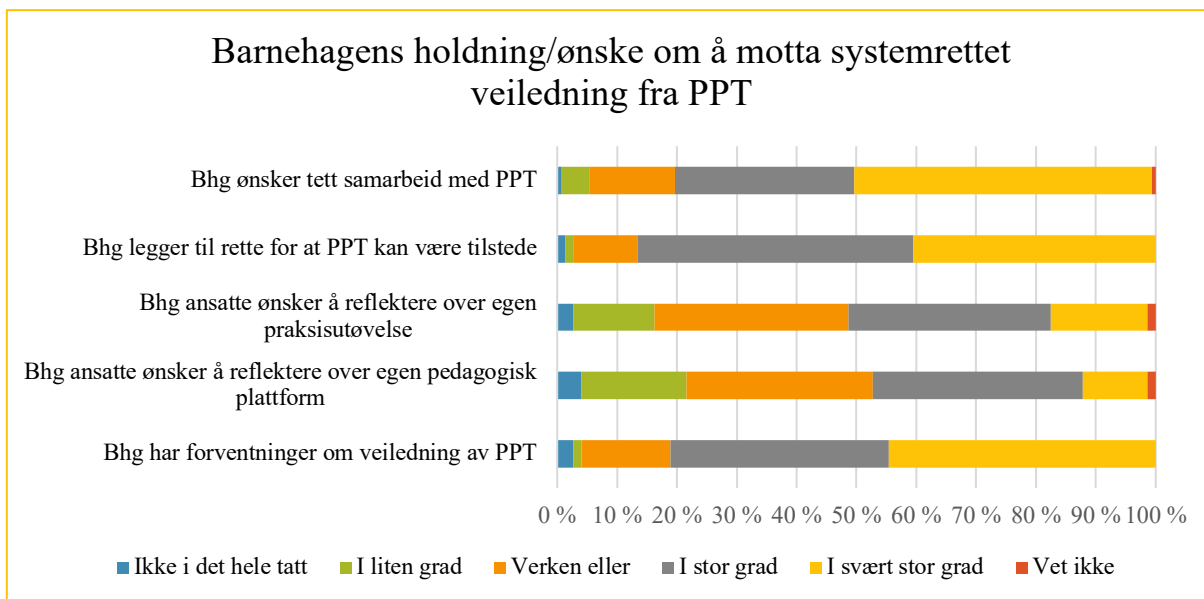
		Bhg kjennskap til systemrettet arbeid	Bhgs holdning/ ønske om å motta systemrettet veiledning	Bhgs spesialpedagogiske kompetanse	Bhgs organisering/ kontekstuelle forhold
N	Valid	74	74	74	74
	Missing	0	0	0	0
Mean		3.7	3.8	3.1	3.4
Std. Deviation		.72	.75	.58	.66
Minimum		2.0	1.8	1.5	2.0
Maximum		5.0	5.0	4.7	5.0

Innenfor disse indeksene har lederne i PPT, ut ifra sin erfaring med barnehagene, vurdert betingelser innenfor barnehagen. Gjennomsnittene for alle indeksene som ser på betingelser i barnehagen ligger imellom *verken eller* og *i stor grad* (3 og 4 på skalaen). Disse gjennomsnittene viser at lederne i PPT opplever forhold innenfor barnehagen som dårligere enn forhold innenfor egen organisasjon. Også her er det interessant å se hvordan respondentene har svart på enkeltvariabler som danner indeksene.



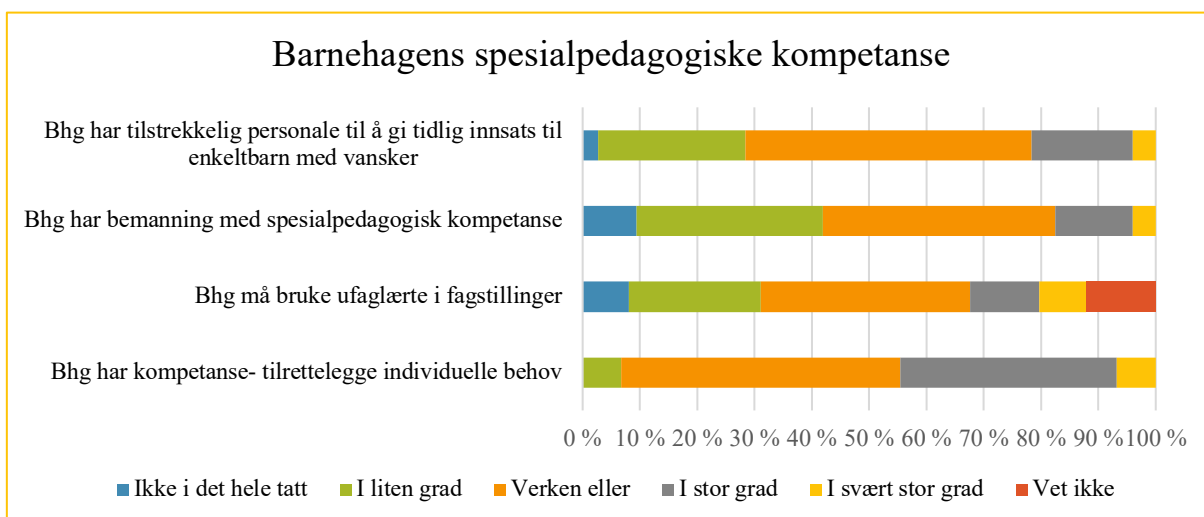
Figur 10. Barnehagens kjennskap. Frekvensfordeling.

Av fremstillingen ovenfor kan vi se at ledere i PPT oppgir at barnehager i minst grad ber om hjelp til organisasjonsutvikling, mens de i nesten 90% av tilfellene opplever at barnehagene i stor eller svært stor grad er klar over at de kan bestille PPT til systemrettet arbeid. De opplever også at barnehagene i over 60 % av tilfellene har oversikt over hva PPT kan tilby av systemrettet veiledning.



Figur 11 Barnehagens holdning/ ønske. Frekvensfordeling.

Vi ser av fremstillingen at ledere i PPT opplever at barnehagene i over 80 % av tilfellene ønsker tett samarbeid med PPT (stor eller svært stor grad), samt at barnehagene legger til rette for at PPT kan være til stede i 85% av tilfellene (stor eller svært stor grad). Videre sier over 80 % av lederne at barnehagen i stor eller svært stor grad har forventninger om å motta veiledning av PPT. 50 % av lederne sier at barnehagen ønsker å reflektere over egen praksisutøvelse og egen pedagogisk plattform i stor eller svært stor grad.

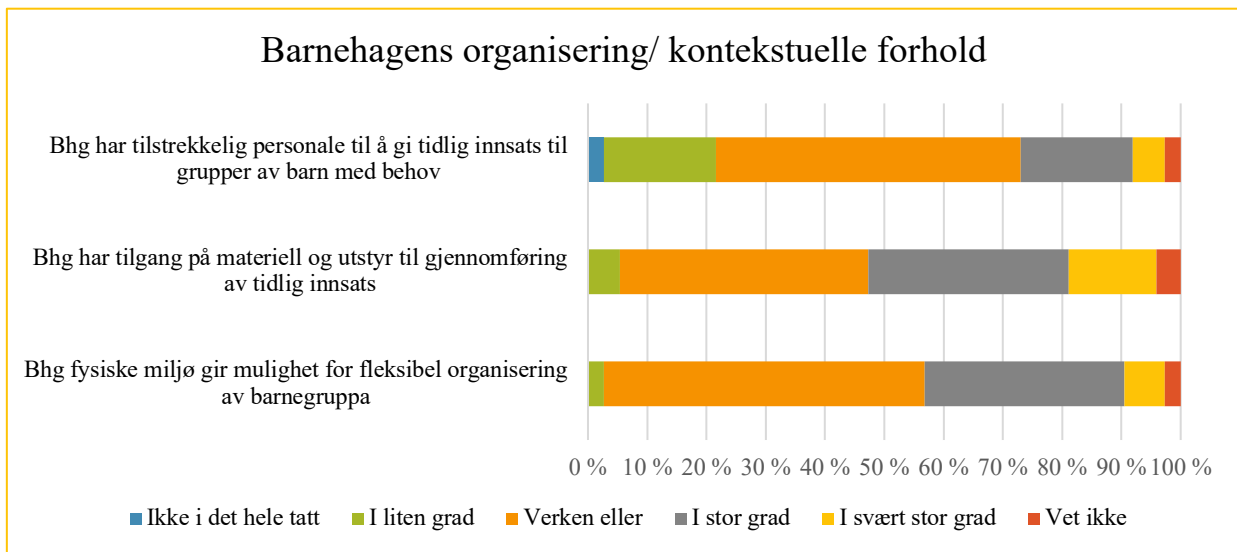


Figur 12. Barnehagens spesialpedagogiske kompetanse. Frekvensfordeling.

Enkeltvariablene måler i hvilken grad ledere i PPT opplever at barnehagen har spesialpedagogisk kompetanse. Fremstillingen viser at barnehagen mangler bemanning med

spesialpedagogisk kompetanse (ikke i det hele tatt/i liten grad) i over 40 % av tilfellene.

Spørsmålet om ufaglærte i fagstillinger handler om hvorvidt barnehagen har nok pedagoger til å oppfylle pedagognormen. Her er over 10 % av lederne i PPT usikre og svarer *vet ikke*. Dette spørsmålet er snudd i indeksen da det måler det motsatte av (spesial)pedagogisk kompetanse, men i denne fremstillingen er spørsmålet ikke snudd. Dermed ser vi at rundt 20 % av lederne i PPT opplever at barnehagen må bruke ufaglærte i fagstillinger, og at litt over 30% mener at dette ikke skjer.



Figur 13. Barnehagens organisering/ kontekstuelle forhold. Frekvensfordeling.

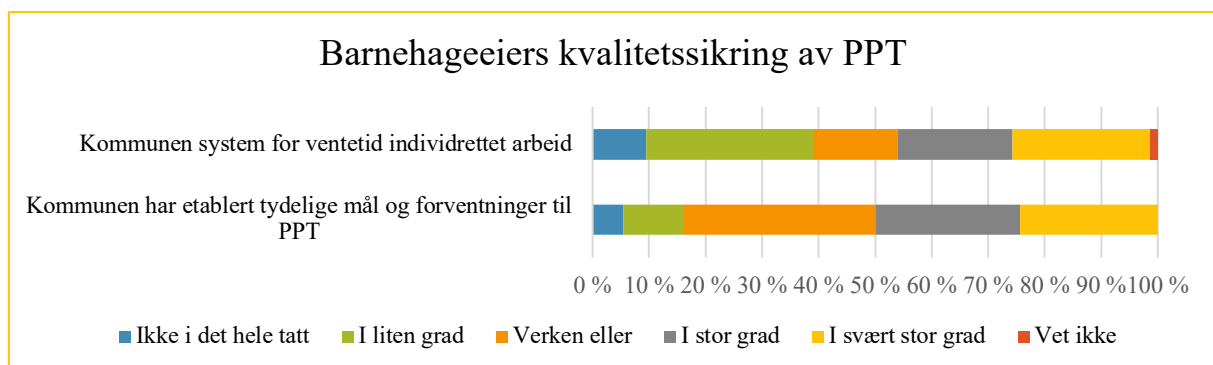
Disse enkeltvariablene handler om hvordan ledere i PPT opplever at organisering og forhold rundt barnehagen hemmer eller fremmer systemrettet arbeid. Det handler om tilstrekkelig personale, tilgang til materiell og utstyr som trengs og et fysisk miljø med mulighet for fleksibel organisering av barnegruppa. Rundt 20 % opplever at barnehagen i liten grad eller ikke i det hele tatt har nok personale til å gi tidlig innsats til grupper av barn med behov. Når det gjelder det fysiske miljøet i barnehagen opplever kun rundt 40 % at det i stor eller svært stor grad gir mulighet for fleksibel organisering av barnegruppa.

4.1.5 Betingelser knyttet til barnehageeier

Tabell 6. Betingelser knyttet til barnehageeier. Mean, SD, Min/Max

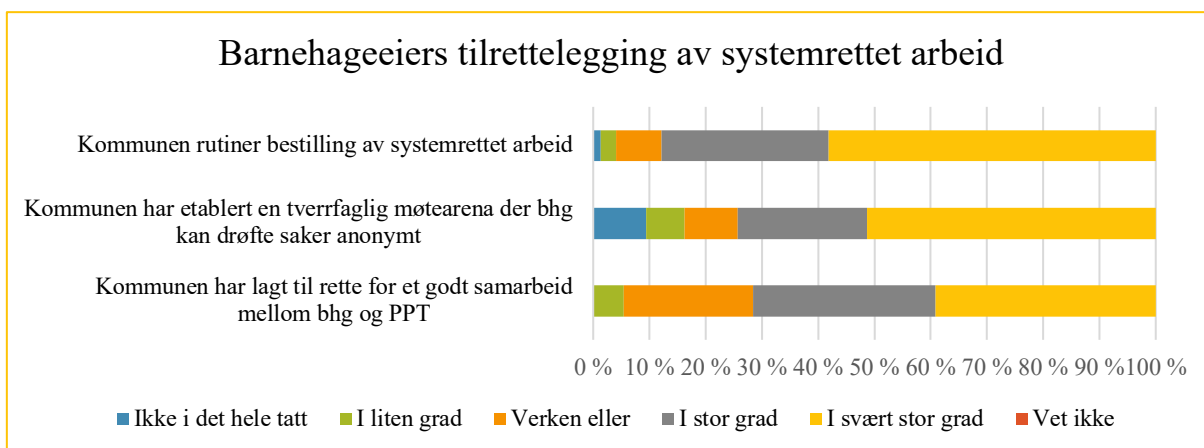
		Bhg eiers kvalitetssikring av PPT	Bhg eiers tilrettelegging av systemrettet arbeid
N	Valid	74	74
	Missing	0	0
Mean		3.4	4.2
Std. Deviation		1.04	.77
Minimum		1.0	2.3
Maximum		5.0	5.0

Gjennomsnittet i indeksen barnehageeiers kvalitetssikring av PPT er som vi ser mellom *verken eller* og *i stor grad*, og litt over *i stor grad* på indeksen om barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagene. Standardavviket på indeksen om barnehageeiers kvalitetssikring av PPT er stort, og et såpass stort standardavvik kan bety at det er stor variasjon mellom de ulike kommunenes arbeid med å kvalitetssikre PPTs arbeid.



Figur 14. Barnehageeiers kvalitetssikring av PPT. Frekvensfordeling.

Fremstillingen ovenfor bekrefter at det er stor variasjon i barnehageeiers kvalitetssikring av PPT, og svarene er jevnt fordelt fra ikke i det hele tatt til i svært stor grad.



Figur 15. Barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid. Frekvensfordeling.

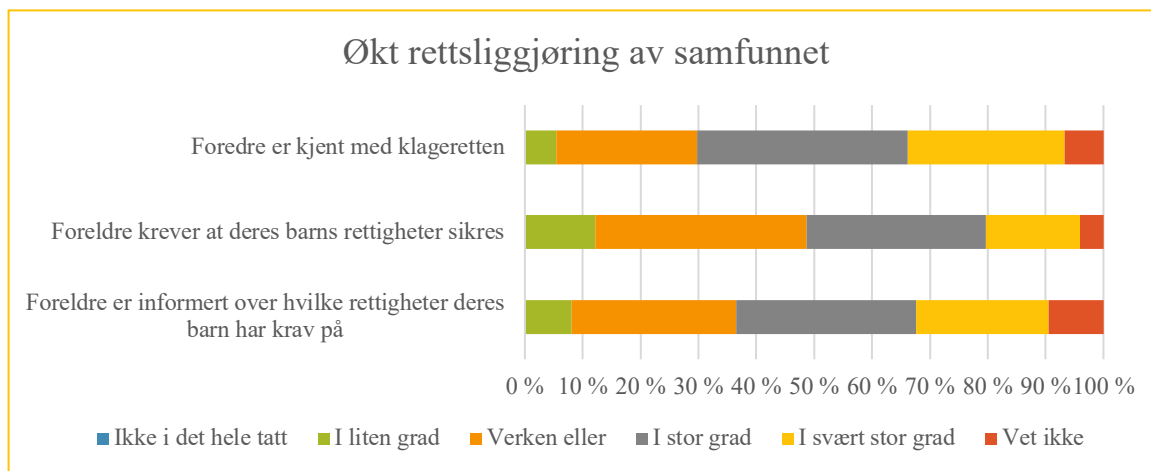
Barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid handler om i hvilke grad kommunen som barnehagemyndighet legger til rette for at PPT og barnehager kan samarbeide og drøfte saker, samt i hvilken grad det fins rutiner for bestilling av arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Vi ser av fremstillingen at nesten 90 % av lederne i PPT vurderer at kommunene i stor eller svært stor grad har rutiner for bestilling av systemrettet arbeid. Det er også interessant at rundt 15 % ikke i det hele tatt eller i liten grad har en tverrfaglig møtearena der barnehager og PPT kan drøfte saker anonymt.

4.1.6 Betingelser ved lovverket

Tabell 7. Betingelser knyttet til lovverket. Mean, SD og Min/Max.

Økt rettsliggjøring av samfunnet		
N	Valid	73
	Missing	1
Mean		3.8
Std. Deviation		.74
Minimum		2.0
Maximum		5.0

Lovverket er interessant som betingelse fordi det kan tenkes at økt rettsliggjøring av samfunnet, med økte krav fra foreldre og andre, gjør at PPT i større grad arbeider individrettet. Konsekvensen kan være at det blir avsatt mindre tid til systemrettet arbeid. Lederne i PPT oppgir at det i middels til stor grad forekommer økt rettsliggjøring av samfunnet.



Figur 16. Økt rettsliggjøring av samfunnet. Frekvensfordeling.

Fremstillingen viser at ledere i PPT opplever at foreldre i over 70% av tilfellene er klar over at de kan klage på vedtak som er gjort (i stor/svært stor grad), og at de i over 50 % av tilfellene krever at deres barns rettigheter sikres (i stor/svært stor grad). Foreldrene har også god kunnskap om hvilke rettigheter deres barn har krav på.

4.2 Bivariat analyse

Gjennom bivariat analyse vil jeg først og fremst se på korrelasjoner mellom indeksene som er presentert i *tabell 9*. Dette vil kunne vise statistiske sammenhenger, eller mangel på dette, av interesse for oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Deretter vil gjennom en ANOVA-analyse undersøke om det er signifikante forskjeller mellom utvalgte indekser i ulike grupper, slik som for eksempel PPTs kompetanse i små, middels og store PP-tjenester.

4.2.1 Korrelasjoner

På neste side presenteres en korrelasjonstabell over samlevariablene. Pearsons korrelasjonskoeffisient er brukt for å måle sammenhengen, og signifikansen er fremhevet med stjerner. Samlevariablene er beskrevet med en kort tekst i korrelasjonstabellen, her følger en mer utfyllende beskrivelse:

Tabell 8. Forklaring av indekser brukt i korrelasjonstabell

- 1 PPTs kompetanse på systemrettet arbeid
- 2 PPTs kjennskap til barnehagen
- 3 PPTs holdning/ønske om å tilby systemrettet veiledning
- 4 Barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet veiledning
- 5 Barnehagens organisering/ kontekstuelle forhold
- 6 Barnehagens holdning/ ønske om å motta systemrettet veiledning
- 7 Barnehagens spesialpedagogiske kompetanse
- 8 Økt rettsliggjøring av samfunnet
- 9 Barnehageeiers kvalitetssikring av PPT
- 10 Barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid

Tabell 9 Korrelasjonstabell

	1: PPT Kompetanse	2: PPT Kjennskap	3: PPT Holdning	4: Bhg Kjennskap	5: Bhg organisering	6: Bhg Holdning	7: Bhg spes.ped.komp.	8: Lovverk Rettsliggjøring	9: Bhg eier Kvalitetssikring	10: Bhg eier Tilrettelegging
1: PPT Kompetanse	Pearson Correlation 1									
2: PPT Kjennskap	Pearson Correlation .566**	1								
3: PPT Holdning	Pearson Correlation .059	Pearson Correlation -.189	1							
4: Bhg Kjennskap	Pearson Correlation .240*	Pearson Correlation .325**	Pearson Correlation -.201	1						
5: Bhg Organisering	Pearson Correlation .142	Pearson Correlation .150	Pearson Correlation -.179	Pearson Correlation .462**	1					
6: Bhg Holdning	Pearson Correlation .079	Pearson Correlation .012	Pearson Correlation -.069	Pearson Correlation .580**	Pearson Correlation .362**	1				
7: Bhg Spes.ped.komp	Pearson Correlation .060	Pearson Correlation .080	Pearson Correlation -.158	Pearson Correlation .420**	Pearson Correlation .428**	Pearson Correlation .501**	1			
8: Lovverk Rettsliggjøring	Pearson Correlation .200	Pearson Correlation .275*	Pearson Correlation .041	Pearson Correlation .155	Pearson Correlation -.096	Pearson Correlation -.012	Pearson Correlation -.038	1		
9: Bhg eier Kvalitetssikring	Pearson Correlation .074	Pearson Correlation .156	Pearson Correlation -.185	Pearson Correlation .346**	Pearson Correlation .294*	Pearson Correlation .257*	Pearson Correlation .391**	Pearson Correlation .111	1	
10: Bhg eier Tilrettelegging	Pearson Correlation .201	Pearson Correlation .070	Pearson Correlation -.034	Pearson Correlation .156	Pearson Correlation .265*	Pearson Correlation .184	Pearson Correlation .145	Pearson Correlation -.041	Pearson Correlation .409**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Interessante korrelasjoner er markert med lysegul bakgrunn i korrelasjonstabellen.

Indeksen *Barnehagens holdning til/ønske om å motta systemrettet veiledning* viser ingen korrelasjon med indeksene *PPTs kompetanse* (.079), *PPTs kjennskap til barnehagen* (0.012) og *PPTs holdning til systemrettet arbeid* (.069). Dette betyr at PPTs kompetanse på og holdning til systemrettet arbeid, samt hvilken kjennskap de har til barnehagen, ikke har noe å si for hvilke forventninger og ønsker barnehagen har om systemrettet veiledning fra PPT.

Derimot har både *barnehagens spesialpedagogiske kompetanse* (.420) og *barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet veiledning* (.580) en moderat til høy korrelasjon med hva barnehagen forventer og ønsker av systemrettet veiledning. Også *barnehageeiers kvalitetssikring av PPT* (.257) og *barnehagens organisering/kontekstuelle forhold* (.362) har en svak korrelasjon med barnehagens ønske om å motta systemrettet veiledning.

Det at *barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid* har moderat korrelasjon med hvorvidt barnehagen ønsker og forventer systemrettet veiledning fra PPT (.580), er interessant å se nærmere på. Det kan bety at barnehager som kjenner til hva de kan forvente av PPT, i større grad også ønsker, forventer og bestiller systemrettet veiledning.

Barnehagens kjennskap korrelerer videre svakt negativt med *PPTs holdning/ ønske om å tilby systemrettet veiledning* (-.201). Dette kan bety at når barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby øker (og de etterspør det i større grad), minsker PPTs ønske om å tilby det.

Sammenhengen kan også være motsatt, når PPTs ønske om å tilby systemrettet veiledning øker, minsker barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet veiledning. Dette er mindre sannsynlig.

Barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet veiledning korrelerer videre med både *PPTs kjennskap til barnehage* (.345) og *PPTs kompetanse på systemrettet arbeid* (.240). Da det er sammenheng mellom barnehagens kjennskap og PPTs kjennskap og kompetanse, kan dette gjøre at kjennskap og kompetanse i PPT likevel virker inn på hvor mye barnehagen ber om systemrettet arbeid. Dette til tross for manglende korrelasjonen mellom barnehagens ønske om systemrettet arbeid og PPTs kompetanse og kjennskap.

Barnehageeiers kvalitetssikring av PPT korrelerer med hvilken *kjennskap barnehagen har til systemrettet arbeid* (.346). Dette kan bety at når kommunene har tydelige systemer, mål og

forventninger til PPT, har barnehagen bedre oversikt over hva de kan bestille av systemrettet veiledning.

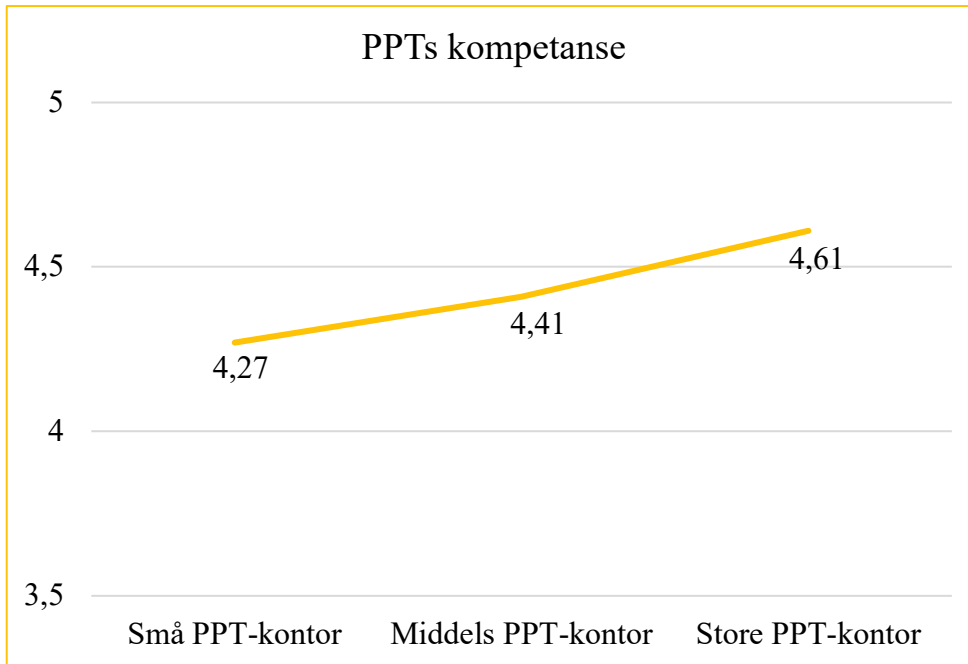
Barnehagens spesialpedagogiske kompetanse korrelerer både med *barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid* (.420) og *organisering/kontekstuelle forhold i barnehagen* (.462).

Videre gir korrelasjonstabellen informasjon om at det ikke er noen korrelasjon mellom *PPTs kompetanse på systemrettet arbeid og deres holdning/ønske om å arbeide systemrettet mot barnehagen* (.059). PPTs kompetanse på systemrettet arbeid mot barnehagen korrelerer derimot i moderat grad med deres *kjennskap til barnehagen* (.566).

4.2.2 ANOVA

Jeg har gjort en ANOVA-analyse for å undersøke om ulike betingelser ved PPTs organisering betydning for PPTs kompetanse på systemrettet arbeid, deres kjennskap til barnehagen og deres holdninger/ønske om å arbeide systemrettet. De organisatoriske betingelsene jeg har undersøkt er; størrelse på PP-tjenester, hvor stor prosent av fagårsverk PP-tjenester bruker på barn i førskolealder, teamorganisering, fylkestilhørighet, deltagelse i SEVU-PPT og lederes studiepoeng i ledelse. I forhold til hvor stor prosent av fagårsverk PP-tjenester bruker på barn i førskolealder har jeg også undersøkt om det har signifikant sammenheng med barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid og barnehagens holdning/ønske om å motta systemrettet veiledning.

4.2.2.1 PPTs kompetanse i små, middels og store PP-tjenester



Figur 17. PPTs kompetanse i små, middels og store PP-tjenester

En ANOVA-analyse viste at det var signifikante forskjeller mellom størrelse på PP-tjenester og gjennomsnittlig svar på indeksen kompetanse på systemrettet arbeid ($F(2, 71) = 3.95$, $p=0.024$). Grafen over viser hvordan kompetansen øker svakt jo større PP-tjenesten er. Jeg undersøkte homogenitet i gruppene ved en Levene's test, og fikk en p-verdi på 0.197. Dette er høyere enn signifikans nivået på 0.05, og dermed kan ANOVA testen anvendes. Tukey's HSD test viser at små PP-tjenester med under 5 fagårsverk ($M = 4.27$, $SD=0.52$), er signifikant forskjellige fra store PP-tjenester med over 10.1 årsverk ($M=4.61$, $SD=0.31$). Middels PP-tjenester var derimot ikke signifikant forskjellig fra hverken store eller små PP-tjenester. ANOVA analysen viste ingen signifikante forskjeller mellom størrelsene når det gjelder PPTs kjennskap til barnehagen eller deres ønske om å arbeide systemrettet (se vedlegg 3).

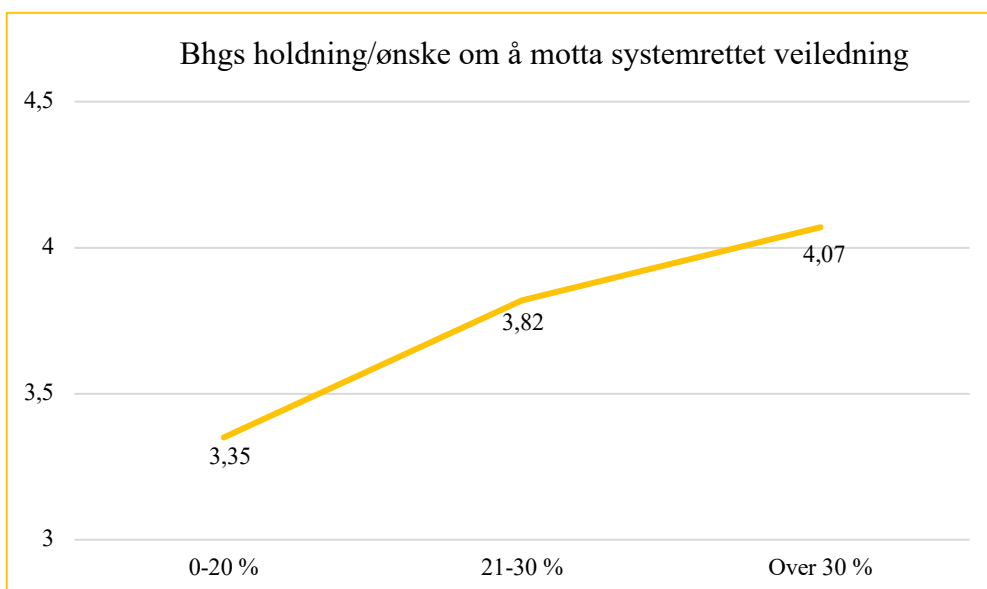
4.2.2.2 Teamorganisering og kompetanse

Da flere store enn små PP-tjenester er organisert i team, er det interessant å se om teamorganisering har sammenheng med økt kompetanse. ANOVA analyse viser at det er signifikant forskjell ($F(1, 72)=9.16$, $p=0.003$) på de som er organisert i team ($M=4.55$, $SD=0.31$) og de som ikke er organisert i team ($M=4.26$, $SD=0.49$). Levene's test er signifikant med p-verdi på 0.029, og ANOVA resultater må ikke legges for stor vekt på.

Når det gjelder ulike måter å organisere team (geografiske, aldersinndelte osv.) viser ANOVA-analysene ingen signifikante forskjeller.

4.2.2.3 Prosent av årsverk i PPT som arbeider rettet mot barn i førskolealder

PPT ble spurt om hvor mye av deres samlede fagårsverk som ble brukt til arbeid med barn i førskolealder. Jeg undersøkte dette mot indeksene som omhandler PPT, men også mot barnehagens kjennskap til PPT og barnehagens holdning/ønske om å motta systemrettet veiledning fra PPT. Kun indeksen barnehagens holdning/ønske om å motta systemrettet veiledning viser signifikante forskjeller i forhold til hvor stor andel av ressursene PPT bruker på arbeid med barn i førskolealder. Grafen under viser økning fra der PPT bruker under 20% av samlet fagårsverk på barn i førskolealder, til der de bruker over 30 %.



Figur 18. Barnehagens holdning/ønske om å motta systemrettet veiledning sett opp mot hvor mange fagårsverk PPT bruker til arbeid med barn i førskolealder.

Levenes test viste en p-verdi på 0.316, noe som er over signifikansnivået på 0.5. ANOVA kan dermed anvendes. Grafen antyder at barnehagen i større grad ønsker systemrettet arbeid når PPT har flere ressurser som arbeider rettet mot barn i førskolealder. ANOVA-undersøkelsen viser at dette er signifikant ($F(2, 70)=5.32, p=0.007$). Tukey HSD test viste at forskjellene var signifikante med $p=0.005$ mellom de som bruker under 20 % ($M=3.35, SD=0.15$) og de som bruker over 30 % ($M=4.07, SD=0.61$) av samlede årsverk på barn i førskolealder. Det var ikke signifikante forskjeller mellom de som bruker 0-20% og 21-30% ($p=0.075$), og heller ikke mellom 21-30% og over 30% ($p=0.394$). Resultater fra ANOVA er lagt til i oppgaven som vedlegg 3.

4.2.2.4 Fylkestilhørighet, leders studiepoeng og deltagelse i SEVU-PPT

Anova-test viste ingen signifikante forskjeller innenfor hvilket fylke PP-tjenesten tilhører, hvor mange studiepoeng ledere i PPT har i ledelse, eller deltagelse i SEVU-PPT (Vedlegg 3). Dette ble sett opp mot PPTs kompetanse på systemrettet arbeid, deres kjennskap til barnehagen og deres ønske om å arbeide systemrettet.

4.3 Tolkning av frie kommentarer

Spørreskjemaet inneholdt to felt der respondentene kunne skrive inn frie kommentarer til hva de mener hemmer og fremmer systemrettet arbeid. I tabellen under har jeg sortert disse kommentarene etter indeksene som er analysert i kapitlene over. Det som går igjen er at PPTs kompetanse er god, samt at rådgivere i PPT bør ha erfaring fra barnehage. Kapasitet og ressurser blir også tatt opp av mange som noe som hemmer PPTs systemrettede arbeid i barnehagene, det er rett og slett ikke tid til det! Dette kan henge sammen med at barnehagen ønsker individrettet arbeid som gir tilgang til ressurser (økonomi), og at PPTs kapasitet til systemrettet arbeid blir mindre da tiden blir bundet opp til sakkyndige vurderinger. Noen tar opp at barnehagen selv må ønske at PPT skal inn å veilede systemrettet. Andre at barnehagen opplever at de kan løse problemer selv og ikke bruker henvisningssystemet i stor grad. Noen mener også at PPT selv må være aktive tilbydere av systemrettet arbeid. Videre blir organiseringen av barnehagen tatt opp som et hinder for systemrettet arbeid, og i forhold til private barnehager blir det spesielt kommentert at kommunene ikke kan pålegge disse barnehagene rutiner og samarbeid. Tid i barnehagen blir også tatt opp med kommentarer som: *Barnehagen sier de ikke har tid til å ta imot veiledning fra PPT og barnehagen mangler reell tid til at PPT kan treffe personalet samlet.* Også barnehagepersonalets kompetanse blir tatt opp som en hemmende faktor for systemrettet arbeid.

PPTs kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • PP-rådgivere er en kompetent og faglig kvalifisert "gjeng" • Høy kompetanse blant rådgivere • Kontor med høy komp. innenfor ulike felt, f.eks. autisme, opplevd at de blir etterspurt og positivt vurdert av bhg • Teoretisk utdanning på masternivå • PPT har detaljert påfyll av fag, særlig innenfor språk, språkdanning, spesifikke språkvansker og relasjoner
PPT's holdning/ vilje til å arbeide systemrettet	<ul style="list-style-type: none"> • Barnehagen må ønske at PPT skal inn • Private barnehager ønsker sakkyndig vurdering for å få tilrådning om assistent (økonomi) • Mange barnehager ønsker spesialpedagogisk hjelp for å få økte ressurser • Barnehagen har mest tro på at ressurser er viktig, derfor blir det mindre tid hos PPT og mer motstand hos barnehagen til systemrettet arbeid • Barnehagen har store forventninger om at PPT skal finne noe "galt" med barnet og tilrå spes.ped. timer • Barnehagen sier de ikke har tid til å ta imot veiledning fra PPT • Barnehagens tid til samarbeid og kompetanseheving • Barnehagen mangler reell tid til å treffe personalet samlet • Barnehagen og PPT har lite tid til å drive organisasjonsutvikling • Barnehagen opplever at de kan løse problemer uten PPT • Barnehagen benytter ikke henvisningssystemet i stor grad
PPT Organisering/ ressurser	<ul style="list-style-type: none"> • Trang kommuneøkonomi er et hinder • Manglene bemanningsnorm i PPT • Barnehageteam og spesialpedagogisk team som har satt av tid til systemrettet arbeid hver uke fremmer • Deltagelse i kommunens felles satsinger fremmer • Noen kommuner har spesialpedagogisk team som arbeider systemrettet
Barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet veiledning	<ul style="list-style-type: none"> • PPT må selv være aktive tilbydere i god dialog og samarbeid med barnehagen • PPT må være tydelig på hva de kan bidra med av systemrettet arbeid • Samarbeid og kommunikasjon mellom ledere i barnehagen og PPT fremmer • Bhg personalets holdning hemmende faktor
Barnehagens spesialpedagogiske kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Spesialpedagoger i alle barnehager fremmer • Spesialpedagogisk team som arbeider systemrettet, fremmer • Små bhg kan gi utslag i manglende kompetanse om tilrettelegging og utviklingstilbud som fins • Bhg personalets kompetanse hemmende faktor • Har noe å si hvor i organisasjon den spesialpedagogiske kompetansen ligger • Ufaglærte og språksvake barn fungerer dårlig sammen • Spesialpedagog i barnehagen eller omreisende spesialpedagog har noe å si

Barnehagens holdning/ ønske om å motta systemrettet veiledning	<ul style="list-style-type: none"> • Barnehagen må ønske at PPT skal inn • Private barnehager ønsker sakkyndig vurdering for å få tilrådning om assistent (økonomi) • Mange barnehager ønsker spesialpedagogisk hjelp for å få økte ressurser • Barnehagen har mest tro på at ressurser er viktig, derfor blir det mindre tid hos PPT og mer motstand hos barnehagen til systemrettet arbeid • Barnehagen har store forventninger om at PPT skal finne noe "galt" med barnet og tilrå spes.ped. timer • Barnehagen sier de ikke har tid til å ta imot veiledning fra PPT • Barnehagens tid til samarbeid og kompetanseheving • Barnehagen mangler reell tid til å treffe personalet samlet • Barnehagen og PPT har lite tid til å drive organisasjonsutvikling • Barnehagen opplever at de kan løse problemer uten PPT • Barnehagen benytter ikke henvisningssystemet i stor grad
Barnehagens organisering/ kontekstuelle forhold	<ul style="list-style-type: none"> • Private barnehager gjør det vanskelig for kommunene å pålegge rutiner og praksis • Høy andel private barnehager gjør det utfordrende for kommunene/PPT å ha et forpliktende felles satsningsområde • Bestiller kompetanse i barnehagen vil fremme
Økt rettsliggjøring av samfunnet	
Barnehageeiers kvalitetssikring av PPT	<ul style="list-style-type: none"> • PPT lite prioritert sammenlignet med barnevern/helsestasjon/skoletjeneste • Barnehageeier må også være tett på barnehagene • PPT og barnehage tilhører ulike sektorer hemmer • Tett samarbeid rådgiver oppvekst og leder PPT
Barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid	<ul style="list-style-type: none"> • PPT's kjennskap til barnehagen • Bør ansettes rådgivere med kjennskap til barnehagen • Rådgivere med lang erfaring fra barnehage er fremmende • Fast tilstedeværelse i barnehagen er fremmende • Samarbeid og kommunikasjon mellom ledere i bhg og PPT er fremmende • Barnehageteam PPT deltar i kompetanseheving/utviklingsarbeid sammen med barnehagene er fremmende • Kan fremme systemrettet arbeid ved å etablere barnehagekontakt

Tabell 10. Kommentarer fra fritekstfelt i spørreskjema

5 Diskusjon

PPT skal gjennom sitt mandat om systemrettet arbeid, bidra til at barnehagene blir i stand til å gi alle barn god tilrettelegging og inkluderende fellesskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Studien undersøker betingelser i og rundt PPT som hemmer og fremmer det systemrettede arbeidet fra PPT til barnehagen. Problemstillingen som danner grunnlaget for studien, er:

Hvilke betingelser hemmer og fremmer PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehager?

Ved hjelp av fire forskningsspørsmål forsøker jeg å svare på problemstillingen. Betingelsene i og rundt PPT blir i diskusjonen delt inn etter de fire forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene for oppgaven er:

- 1. I hvilken grad har PP-tjenestens egne forutsetninger betydning for deres systemrettede arbeid i barnehagen?*
- 2. I hvilken grad har barnehagens egenart betydning for PP-tjenestens systemrettede arbeid?*
- 3. I hvilken grad har lover og forskrifter betydning for PP-tjenestens mulighet til systemrettet arbeid?*
- 4. I hvilken grad har barnehageeiers strukturer og rutiner betydning for PP-tjenestens mulighet til systemrettet arbeid i barnehagene?*

Det er ledere i PPT som har vært respondenter i studien, og funnene vil være deres opplevde betingelser knyttet til PPT, barnehage, barnehageeier og lovverk.

Hovedfunn i oppgaven er at PPT har god kompetanse på systemrettet arbeid, kjenner godt til barnehagen og ønsker å arbeide systemrettet. Samtidig fremhever respondentene at tid og ressurser både i barnehage og PPT er en hemmende betingelse. Samarbeidet mellom PPT, barnehage og kommunen kommer frem som viktig for systemrettet arbeid, da kjennskap til hverandre er fremmende for systemrettet arbeid.

5.1 Betingelser knyttet til PPT

I hvilken grad har PP-tjenestens egne forutsetninger betydning for deres systemrettede arbeid i barnehagen?

I dette delkapittelet skal jeg diskutere rundt dette forskningsspørsmålet. Ledere i PPT har gjennom spørreskjemaet gitt informasjon om PPTs organisering, deres kompetanse på systemrettet arbeid, deres kjennskap til barnehagen og om i hvilken grad de ønsker å tilby systemrettet veiledning. Jeg vil diskutere denne informasjonen og funn i statistiske analyser opp mot tidligere forskning og teori.

Studien viser at PPT har god kompetanse på systemrettet arbeid ($M=4.4$, $SD=0.42$). Med utgangspunkt i forståelsene av systemrettet arbeid, betyr det at de har god kompetanse på tidlig innsats, forebyggende arbeid, inkludering og å se barnets utvikling i relasjon med andre. Forståelsene viser i tillegg at god kompetanse på systemrettet arbeid krever at PPT er tett på barnehagen, og at de gjennom å gi råd og veiledning støtter barnehagens arbeid med læringsmiljøet og pedagogisk ledelse. Evne til samarbeid blir også beskrevet som en del av det å ha god kompetanse på systemrettet arbeid. Kompetanse på systemrettet arbeid er i denne studiens spørreskjema målt gjennom hvorvidt PPT er i stand til å gi gode råd til barnehagene, for eksempel om organisering eller pedagogisk tilrettelegging. Det er også målt gjennom PPTs kompetanse på å observere og tolke samspill i barnehagen, og deres kompetanse til å holde kurs for barnehageansatte. Der studien viser at PPTs selvrapporterte kompetanse er svært god innenfor de fleste områder, skiller kompetanse på å holde kurs seg ut. Dette er et område der det rapporteres lavere kompetanse, noe som kan ha betydning for deres gjennomføring av systemrettet arbeid. Høy kompetanse om barn, samspill og relasjoner er ikke tilstrekkelig om PPT ikke kan formidle denne kompetansen til barnehagene. Formidling av kompetanse gjennom å holde kurs, er et område noen PP-tjenester kunne dradd nytte av å utvikle seg på. Bortsett fra det er kompetansen rapportert som svært høy, noe frie kommentarer fra respondentene er med på å støtte opp under. Lederne i PPT har blant annet kommentert at *PPT er en kompetent og faglig kvalifisert gjeng og det er høy kompetanse blant rådgiverne*. Da også en rekke tidligere forskning har funnet ut at kompetansen i PPT er god, kan det konkluderes med at kompetansenivået i PPT ikke synes å være en hemmende betingelse for systemrettet arbeid fra PPT til barnehagene (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013).

Ifølge Andrews et al. (2018) øker høy kompetanse på systemrettet arbeid sannsynligheten for at PPT arbeider med et systemrettet perspektiv også i enkeltsaker (Andrews et al., 2018). Det betyr at PP-tjenester med god kompetanse på systemrettet arbeid, også observerer og veileder i forhold til hele barnegruppa og/eller voksenrollen når de får en henvisning som gjelder enkeltbarn. Barnehageloven pålegger PPT å ta hensyn til det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen når de skal utrede et barns behov for spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2006, endret 2016). Da tidligere undersøkelser har rapportert at det kan være vanskelig for PPT å komme i posisjon til å arbeide systemrettet, kan systemrettet perspektiv i enkeltsaker være en inngang til mer systemrettet arbeid (Fylling & Handegård, 2009). Barnehagene kan på den måten få erfaring med at PPT gir gode råd som de har nytte av i det allmennpedagogiske arbeidet, noe som kan føre til at de i større grad ønsker og søker om hjelp med gruppeledelse eller det sosiale miljøet i barnehagen. På den måten kan PPTs kompetanse på systemrettet arbeid sees på som en betingelse som øker det systemrettede arbeidet. I Meld. St. 6 (2019-2020) skriver regjeringen at PPT må se de system- og individrettede oppgavene i sammenheng, og at en systemrettet tilnærming til arbeidet med enkeltbarn kan være en måte å gjøre det på (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Studien viser signifikante, men små, forskjeller på kompetanse i små og store PP-tjenester, noe som ifølge Hustad et al. (2013, s. 25) kan komme av at ansatte i store PP-tjenester har bedre muligheter for å delta i kompetansehevingsprogrammer enn ansatte i små. En annen årsak kan være at store PP-tjenester har høyere grad av formalisert kvalitetsarbeid, slik Fylling og Handegård (2009, s. 149) finner ut. En annen mulig årsak til forskjeller mellom store og små PP-tjenester kan vi finne i organisasjonsteorien, der det pekes på at den enkelte ansatte i en organisasjon kan utvide sin kompetanse gjennom samspill og samarbeid med kollegaer. Ifølge Senge (1990, s. 16-17) kan medlemmer av en organisasjon oppnå bedre innsikt og resultater gjennom å samarbeide med andre, en kjernedisiplin han kaller gruppelæring. Store PP-tjenester er i denne oppgaven definert som PP-tjenester med over 10 fagårsverk, mens de små har under 5 fagårsverk.

Stort sett alle respondentene oppgir at de i *stor* eller *svært stor* grad har kompetanse på å gi råd om organisering av barnegrupper og om pedagogisk tilrettelegging i barnehagen. Dette er områder som krever at PPT kjenner barnehagen godt, slik at rådene de kommer med er gjennomførbare innenfor barnehagens rammer. Det bør tas hensyn til kontekstuelle forhold, bemanning og rutiner i barnehagen når det gis slike råd. I frie kommentarer gir lederne i PPT uttrykk for at det er viktig at de kjenner barnehagen godt, og mener fast tilstedeværelse i

barnehagen er fremmede for systemrettet arbeid mot barnehagen. De fremhever også at det bør ansettes rådgivere med erfaring fra og god kjennskap til barnehagen. Studien viser at lederne i PPT rapporterer om god kjennskap til barnehagen ($M=4.5$, $SD=0.45$). Samtidig oppgir en liten prosentandel på mellom 10 og 20 % av lederne i PPT at de i *liten grad* eller *verken eller* har kjennskap til områder som omhandler hvordan hverdagssituasjoner i barnehagen, som måltid, samlingsstund og praktiske gjøremål, kan tilrettelegges pedagogisk for å gi barn de beste muligheter for læring og utvikling. Det mangler noe samsvar mellom at stort sett alle ledere i PPT mener at de i stor eller svært stor grad er gode på å gi råd om pedagogisk tilrettelegging i barnehagen, og at 10-20% av de oppgir at de kun i liten grad eller verken eller har kjennskap til disse hverdagssituasjonene i barnehagen. Spørsmålet er hvorvidt de som mangler denne kjennskapen vil kunne gi treffende råd om pedagogisk tilrettelegging som er tilpasset barnets og barnehagens behov. En rådgiver i PPT kan gjennom å foreslå gode tiltak i aktiviteter som allerede er en del av barnehagens rutine, sikre at tiltakene ikke blir prioritert bort ved mangel på personale eller endring i planene. For noen barnehager kan slike tiltak være at kvaliteten på den daglige samlingsstunden heves, slik at barna blir stimulert fysisk, språklig og matematisk på en lekbasert måte daglig. For andre barnehager kan veiledning omkring voksnes rolle som språkforbilde under måltidene være nyttig å få veiledning rundt, og være med på å øke barnehagens allmennpedagogiske tilbud omkring barns språkutvikling. Dermed bør den enkelte barnehagens behov danne bakgrunnen for de systemrettede rådene PPT kommer med til barnehagen, noe som krever god kjennskap til alle sider av virksomheten. Barnehageansatte har gitt uttrykk for at råd og veiledning ikke alltid er godt nok tilpasset ressurser barnehagen har til rådighet eller barnehagens behov (Hansen, 2018). Når det gjelder ressurser barnehagen har til rådighet, oppgir nesten 90 % av lederne i PPT at de kjenner til barnehagens bemanningsnorm i stor eller svært stor grad.

SEVU-PPT hadde som mål å øke kompetansen på systemrettet arbeid, men undersøkelsen viser ingen signifikante forskjeller i kompetansen mellom PP-tjenester som har deltatt og de som ikke har det. Deltagerne i studien rapporterte dog om middels til lav grad av deltagelse.

PPT oppgir at de ønsker å arbeide mer systemrettet mot barnehagene ($M=4.5$, $SD=0.70$), noe som støttes av tidligere forskning. Samtidig beskriver tidligere forskning et «krysspress» der PPT dras mellom å arbeide individrettet mot enkeltbarn, og systemrettet med organisasjons- og kompetanseutvikling (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013). Krav om mer systemrettet arbeid, og mange henvisninger av enkeltbarn kan være det som utløser krysspresset. I min studie oppgir lederne i PPT at de i tillegg til prioritering av

systemrettet arbeid, også ønsker å prioritere barns rett til spesialpedagogisk hjelp ($M=3.5$, $SD=0.90$). Dette kan indikere at et krysspress fremdeles er til stede i PPT. Et annet funn i studien som støtter indikasjonen av et krysspress i PPT, er at når barnehagens kjennskap til hva PPT kan tilby øker, minsker PPTs ønske om å tilby det. Den negative korrelasjonen på $r=-0.201$ mellom disse to indeksene tolkes av meg å gjelde den veien, da jeg ser det som usannsynlig at barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid skal minke av at PPT tilbyr det i større grad. Barnehager som har god kjennskap til hva de kan forvente av PPT, kan tenkes å søke om mer systemrettet arbeid enn barnehager som ikke har denne kjennskapen. PPT får dermed inn bestillinger på både system- og individrettet arbeid, og ressursene de har tilgjengelige må prioriteres. Lederne i PPT kommer med kommentarer om at manglende bemanningsnorm og trang kommuneøkonomi er en hemmende faktor for systemrettet arbeid, noe som indikerer at de har et høyt arbeidspress.

Ifølge komplementaritetsteorien (Haug, 2021) burde mer systemrettet arbeid fra PPT øke barnehagens kvalitet og evne til å håndtere utfordringer innenfor sitt system, slik at PP-tjenester som arbeidet mye systemrettet i barnehager fikk færre henvisninger på enkeltbarn. Derimot fremhever en respondent i frie kommentarer at *barnehager har mest tro på at ressurser er viktig, og dermed er det mindre tid og mer motstand hos barnehagen til systemrettet arbeid*. Også flere andre respondenter trekker frem at barnehagen søker om sakkyndighetsarbeid for å få økte ressurser. Både Fylling og Rønning (2009) og Haug (2021) har problematisert hvordan henvisninger av enkeltbarn og spesialundervisning kan dekke flere funksjoner. Mangel på ressurser kan gjøre at barnehagene ønsker PPT til sakkyndighetsarbeid for å få økte ressurser til å følge opp enkeltbarn. For få ansatte i PP-tjenesten og i barnehagen, kan på den måten bli en hemmende betingelse for systemrettet arbeid.

5.2 Betingelser knyttet til barnehagen

I hvilken grad har barnehagens egenart betydning for PP-tjenestens systemrettede arbeid?

Dette er forskningsspørsmålet jeg vil forsøke å svare på i dette kapitlet. Det er viktig å påpeke at funnene rundt betingelsene i barnehagen, baserer seg på erfaringen og opplevelsen ledere i PPT har med barnehagen.

Respondentene i studien rapporterer barnehagens spesialpedagogiske kompetanse som middels ($M=3.1$ $SD=0.58$). Vi vet at den formelle kompetansen til de ansatte i barnehagen er sammensatt, og at det ifølge bemanningsnormen skal være en pedagog per sjette barn over tre

år og en pedagog per tredje barn under tre år (Utdanningsdirektoratet, 2020). Om denne normen legges til grunn, består personalet i en barnehageavdeling med 18 barn over tre år av en pedagog og to assistenter/fagarbeidere. Når jeg i oppgaven spør om barnehagens samlede spesialpedagogiske kompetanse, er det dermed ikke rart at lederne i PPT oppfatter kompetansen som middels. Respondentene rapporterer at over 40 % av barnehagene mangler eller i liten grad har spesialpedagogisk kompetanse. Dette støttes av tidligere forskning som har funnet ut at ansatte i barnehagene rapporterer om et stort behov for mer kompetanse på spesialpedagogiske problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Når barnehagene i tillegg må bruke ufaglærte i pedagogstillingene, slik respondentene i studien oppgir at de i gjør i en av fem barnehager, blir den formelle pedagogiske kompetansen enda lavere. Statistikk fra utgangen av 2019 viser at 36 % av alle barn går i barnehager som ikke oppfyller pedagognormen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lederne i PPT kommenterer i frie kommentarer at *spesialpedagoger i alle barnehager er fremmede og at barnehagepersonalets kompetanse er hemmende*.

Studien viser at PPT har god kompetanse på å arbeide systemrettet. De er gode på å observere og tolke samspill og relasjoner i barnehagen, samt på å gi råd til barnehagene. Barnehagene har middels spesialpedagogisk kompetanse. Dette aktualiserer ytterligere viktigheten av at PPT kommer tett på, slik at den høye kompetansen i PPT kommer nærmere personalet og barna i barnehagen. PPT kan gjennom kompetanseutvikling av de ansatte i barnehagen bidra til at barnehagens spesialpedagogiske kompetanse øker. Nordahl rapporten (2018) beskriver det som et paradoks at høyt utdannede pedagoger i PPT bruker mesteparten av tiden sin på å skrive sakkyndige vurderinger, mens barn møter ufaglærte i barnehage og skole.

Spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen kan ha noe å si for hvor godt barnehagen kjenner til systemrettet arbeid. Det er korrelasjoner mellom spesialpedagogisk kompetanse og barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid ($r=0.420$). Det kan tenkes at spesialpedagoger, som ofte er de som samarbeider tettest med PPT, får bedre kjennskap til alle sidene ved PPTs mandat. De blir også bedre kjent med enkeltrådgivere i PPT, noe som kan gjøre det enklere å be om veiledning på systemrettede oppgaver. Pedagoger i barnehagen oppgir at det er lettere å be om hjelp når de kjenner enkeltrådgivere i PPT (Hansen, 2018).

Lederne i PPT opplever at barnehagen i middels til stor grad ønsker å motta systemrettet veiledning ($M=3.8$, $SD=0.75$). Samtidig skriver mange av respondentene i frie kommentarer at barnehagen bestiller individrettet arbeid for å få ressurser, og at barnehagen ikke har tid til

samarbeid og kompetanseheving. En av lederne sier at barnehagen opplever at de kan løse problemer uten at PPT kobles inn. Det er i tidligere forskning påpekt at mange barnehager knytter PPT til sakkyndighetsrollen og individrettet arbeid (Hustad et al., 2016).

Når det gjelder barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid beskrives denne av ledere i PPT som å være middels til stor ($M=3.7$, $SD=0.72$). Ledere i PPT opplever at barnehagen er klar over at de kan bestille PPT til systemrettet arbeid, samt at barnehagene er klar over hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid. Dette stemmer ikke overens med studiene Hansen (2018) eller Haukenes og Moen (2012) gjorde i barnehagene. Hansen (2018) fant ut at verken pedagogiske ledere eller spesialpedagoger har særlig kjennskap til å søke om systemrettet veiledning, og Haukenes og Moen (2012) at ledere i barnehagen knytter systemrettet arbeid til enkeltbarn med vansker. Kan det være slik at PPT har en oppfatning av at barnehagene har bedre oversikt og kjennskap til hva PPT kan tilby enn det som er tilfellet? I så fall kan dette være hemmende for systemrettet arbeid. Det kan gjøre at PPT i mindre grad enn nødvendig fungerer som en tilbyder av systemrettet arbeid, slik at de havner i en passiv rolle der de venter på at barnehagen skal ta initiativ og bestille systemrettet arbeid. Kommentarer som *PPT må selv være aktive tilbydere i god dialog og samarbeid med barnehagen*, viser imidlertid at noen av lederne i PPT er klar over at systemrettet arbeid krever et samarbeid der begge parter tar initiativ. Kanskje strukturelle rammer med jevnlig møter mellom PPT og barnehagen, der det spesifikt er satt av tid til systemrettet arbeid, kunne bidratt til å øke barnehagens kjennskap til systemrettet arbeid ytterligere. En barnehage som ikke har oversikt over eller kjennskap til hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid, ber heller ikke om det.

Dermed er vi tilbake til barnehagens ønske om systemrettet arbeid, og hva som skal til for at barnehagen skal ønske og søke om systemrettet arbeid i større grad enn i dag. Studien viser en moderat korrelasjon mellom hvor godt barnehagene kjenner til hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid, og i hvor stor grad de ønsker å motta det ($p=0.501$). Studien viser også at barnehager i større grad ønsker systemrettet arbeid fra PP-tjenester med en større andel fagårsverk som arbeider mot barn i førskolealder. I PP-tjenester som bruker over 30 % ($M=4.1$ $SD=0.15$) av de samlede fagårsverk til arbeid med barn i førskolealder, er barnehagens ønske om å motta systemrettet arbeid signifikant høyere enn der PPT bruker under 20 % ($M=3.4$ $SD=0.61$). Flere ressurser prioritert mot barn i førskolealder, som igjen kan gjøre at PPT tilbringer mer tid i barnehagene og har tid til å komme tettere på, kan være en av årsakene. Barnehagen kan oppleve PPT som mer tilgjengelige, noe ansatte i barnehagene tildels ikke oppfatter at de er i dag (Hansen, 2018). De fleste PP-tjenestene

(42%) oppgir imidlertid at de bruker inntil 30 % av ressursene på barn i førskolealder, og da de fleste kommunale tjenestene har ansvar for både barnehager og klassetrinn i skolen fra 1-10 klasse, kan det tyde på at det skjer en jevn fordeling av ressurser over ansvarsområdet. Det som blir tydelig her er at små endringer i PPT, kan påvirke det systemrettede arbeidet mot barnehagen. Om regjeringen tilrettelegger for økte ressurser til PPT, eller en fast bemanningsnorm som noen av lederne i PPT etterlyser, kan det utgjøre en forskjell for tilbudet barn i barnehagen mottar. Det samme gjelder dersom PPT prioriterer ressursene sine på en måte som gjør at barnehagen, som denne oppgaven har fokus på, får større del av ressursene PPT disponerer. Tidlig innsats kan være et argument for å prioritere barnehagen og de første årene på skolen i større grad, i motsetning til en jevn fordeling fra ett-åringer i barnehagen til 10. klassinger. Bronfenbrenner skriver om makrosystemet, der endringer i systemene rundt barnet kan spille en rolle for barnets utvikling, til tross for at barnet ikke er i direkte kontakt med organisasjonen der endringen skjer (Bronfenbrenner, 1979). Gjennom at PPT får flere ressurser til å arbeide systemrettet med barnehagen, og på den måten er med på å øke barnehagens kvalitet, kan disse ressursene ha betydning for det enkelte barnet i barnehagen. Dette krever at de ansatte i barnehagen er åpne for å ta imot og nyttiggjøre seg av veiledningen, og at de åpner sitt system for endring (Schuldt, 2006)

Kun omkring halvparten av lederne i PPT opplever at de ansatte i barnehagen ønsker å reflektere over egen praksisutøvelse og pedagogiske plattform, noe som kan være nødvendig i systemrettet veiledning. Senge (1990) beskriver mentale modeller som en kjernedisiplin i organisasjonsutvikling, der refleksjon over egen praksis kan være et verktøy som gir PPT og barnehagen, samt et samlet personale i barnehagen, felles forståelser av praksis. Om PPT skal veilede med tanke på gruppeledelse eller samspill personale-barn, er det nødvendig at personalet i barnehagen engasjerer seg og deltar i refleksjoner rundt dette. Det er de som kjenner barnehagen best og som må skape endringer i praksis, og om de vegrer seg for å reflektere over egen praksisutøvelse kan det virke hemmende for systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen.

Noen av lederne i PPT kommenterer også at barnehagene ikke har tid til samarbeid, kompetanseheving og organisasjonsutvikling, samt at det ikke er tid til å treffe personalet samlet. I en barnehage er barna til stede i hele åpningstiden, og månedlige møter på kveldstid er eneste fora hele personalet i barnehagen samles. Her skal daglig drift og pedagogisk innhold drøftes, og det legges også ofte inn faglig kompetanseheving initiert av kommunene eller barnehagens/enhetens hovedmålsettinger. I tillegg har de fleste barnehager ukentlig satt

av minimum en time til avdelingsmøter, der de ansatte på avdelingen/basen, samt styrer/fagleder, møtes for å planlegge uka og drøfte tiltak rundt barnegruppa og enkeltbarn. På begge disse møtearenaene, samt fagdager 5 ganger i året, vil PPT kunne tilby systemrettet veiledning i form av kurs rundt temaer som i fellesskap med barnehagen er vurdert som nødvendige. Dette avhenger av at både barnehagen og PPT ønsker dette, samt at de har avklart forventninger til hverandre. Da ledere i PPT oppgir at de mangler kompetanse på å holde kurs, kan det være nødvendig at PPT får avsatt tid til å utvikle sin kompetanse på å holde kurs innenfor relevante fagområder.

5.3 Betingelser knyttet til barnehageeier

I hvilken grad har barnehageeiers strukturer og rutiner betydning for PP-tjenestens mulighet for systemrettet arbeid i barnehagen? Dette forskningsspørsmålet blir diskutert i dette kapitlet, og også her er det ledere i PPT som er respondenter.

I denne oppgaven er barnehageeier definert som kommunen, da det er kommunen som er ansvarlige for både PPT og barnehagene. I følge *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (2021) har kommunen og barnehageeier et stort ansvar for å vurdere hvilken kompetanse det er behov for både hos barnehage og PPT (Utdanningsdirektoratet, 2021a). At regjeringen gjennom utdanningsdirektoratet fremhever dette, viser at kommunen har en betydelig rolle i samarbeidet mellom barnehage og PPT.

Flere av lederne i PPT problematiserer private barnehager, og kommunens rolle i forhold til disse. De sier at *høy andel private barnehager gjør det vanskelig for kommunene/PPT å ha et forpliktende felles satsningsområde og at private barnehager gjør det vanskelig for kommunene å pålegge rutiner og praksis.*

Respondentene i undersøkelsen vurderer kommunenes systemer, mål og forventninger til PPT som litt over middels ($M=3.4$, $SD=1.04$). Det store standardavviket tyder på at det kan være betydelige forskjeller mellom de ulike kommunene, noe sammenligning av gjennomsnitt i fylkene til en viss grad viser. Der totalgjennomsnitt for alle fylker er 3.4, skiller kommunene i Nordland fylke seg ut med et gjennomsnitt på 2.08 (I liten grad) når det gjelder barnehageeiers kvalitetssikring. Kommunene i Vestfold og Telemark skiller seg ut andre vei med gjennomsnitt på 3.93 (I stor grad) (vedlegg 4). Dette er med på å vise at det er store variasjoner mellom ulike kommuners og fylkers arbeid med å kvalitetssikre arbeidet til PPT.

Studien viser ingen korrelasjoner mellom kommunenes kvalitetssikring av PPT, og PPTs kompetanse på systemrettet arbeid, deres kjennskap til barnehagen eller ønske om å arbeide systemrettet. Derimot er det korrelasjoner mellom kommunens rutiner for PPT, og barnehagens kjennskap til ($r=.346$) og ønske om ($r=.257$) systemrettet arbeid. Det kan bety at kommuner som etablerer gode systemer og mål for PPT, samt legger til rette for samarbeidsarenaer, bidrar til at barnehagen opplever PPT som mer tilgjengelig. Barnehager som kjenner til hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid, ønsker det i høyere grad. Ifølge organisasjonsteorien og Bolman og Deal (2004), er det behov for strukturelle rammer der organisasjoner arbeider slik de alltid har gjort. De beskriver at organisasjoner kan ende opp med å levere «gammeldagse» produkter, som i PPTs tilfelle kan bety at de leverer kun tradisjonelle individrettede tjenester. Kanskje er det slik som Fasting (2018) hevder; at PPTs tidlige idégrunnlag som sorteringsfunksjon fremdeles henger igjen, og at det er grunnen til at PPT fremdeles arbeider for lite systemrettet? Gjennom systemer pålagt av kommunene kan organisasjoner som PPT bli tvunget i andre retninger, og få erfaring med andre måter å arbeide på (Bolman & Deal, 2004). Kommunen som barnehageeier kan dermed spille en viktig rolle i innføringen av mer systemrettet arbeid gjennom at de utarbeider strukturelle rammer der det er nødvendig.

I evalueringen av SEVU-PPT pekes det på at kommunenes egen organisasjon må arbeide bedre for å sikre og videreutvikle kvalitet i PPT (Andrews et al., 2018). Da barnehageeiers kvalitetssikring i denne studien ikke viser noen korrelasjon med PPTs kompetanse på systemrettet arbeid, PPTs kjennskap til barnehagen eller PPTs ønske om å arbeide systemrettet, kan det virke som at betingelser knyttet til barnehagen er det som i størst grad endres når kommunen arbeider med å kvalitetssikre PPT. Gjennom at barnehagen kjenner bedre til systemrettet arbeid fra PPT og etterspør det i større grad, kan kommunens systemer, mål og forventninger til PPT være en betingelse som er med på å fremme det systemrettede arbeidet.

Når det gjelder barnehageeiers tilrettelegging av systemrettet arbeid, viser det seg at barnehageeier tilrettelegger for dette i stor grad ($M=4.2$, $SD=0.77$). Nesten 90 % av kommunene har i stor eller svært stor grad rutiner for bestilling av systemrettet arbeid, og over 70 % har i stor eller svært stor grad etablert tverrfaglige møtearenaer der barnehagene kan drøfte saker anonymt. Dette viser at de fleste kommunene har gode rutiner som ledere i PPT kjenner godt til. Samtidig er det mer usikkert hvor godt barnehagene kjenner til rammene

og rutinene (Hansen, 2018, Haukenes & Moen, 2012). Når så stor del av kommunene har rutiner for systemrettet arbeid på plass, kan det sies at de strukturelle rammene er på plass.

Kommuner som tilrettelegger for systemrettet arbeid korrelerer med kommuner som kvalitets sikrer PPT (.409), noe som kan indikere at kommuner som i utgangspunktet har rutiner for å kvalitetssikre PPT, også tilrettelegger i større grad for systemrettet arbeid.

5.4 Betingelser ved lovverket

I hvilken grad har lover og forskrifter betydning for PP-tjenestens mulighet til systemrettet arbeid? Forskningsspørsmålet jeg skal svare på her handler blant annet om hvorvidt ledere i PPT mener at lovverket virker inn på hvordan de prioriterer mellom system- og individrettet arbeid.

I denne studien er det spurt om hvorvidt økt rettsliggjøring av samfunnet er en betingelse for at PPT arbeider mest individrettet. Det handler om foreldrenes kjennskap til lovverket, og hvilke krav de stiller til at deres barns rettigheter sikres. Lederne i PPT oppgir at det i middels til stor grad forekommer en økt rettsliggjøring av samfunnet ($M=3.8$, $SD=0.78$).

Respondentene opplever at foreldrene er kjent med sine barns rettigheter, samt med retten til å klage på vedtak som PPT har gjort. I tidligere forskning hevder flere forskere at det individrettede arbeidet gir klageadgang, og at dette kan være en av årsakene til at det individrettede arbeidet blir prioritert (Hustad & Fylling, 2012; Hustad et al., 2016). Dette kan være en av betingelsene som gjør at PPT arbeider mest individrettet, spesielt da det systemrettede arbeidet ikke har samme klageadgang.

Barnehageloven bruker også ordet *skal* og *lovpålagt* når det gjelder individrettet arbeid som sakkyndige vurderinger, og *bistå med* når det gjelder systemrettet arbeid (Barnehageloven, 2006, § 33). Dette kan føre til at PPT i krysspress mellom individ og systemrettet arbeid, prioriterer det individrettede arbeidet. Hvordan regjeringens endringer av lovverket, der de vil presisere at PPT også skal arbeide med tidlig innsats før vansker oppstår, påvirker denne betingelsen er for tidlig å si noe om enda (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

6 Avslutning

Regjeringen fremmet i Meld. St. 6 (2019-2020) et mål om at alle barn skal oppleve en god tilrettelegging og inkluderende fellesskap i barnehagen, og kom med en forventning om at PPT skal bidra til dette gjennom å arbeide systemrettet mot barnehagene. For å få til *god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap* må barnehagene tilpasse barnehagehverdagen til hvert enkelt barn, og sette i gang tiltak og tilrettelegging på et tidlig tidspunkt når et barn viser tegn til vansker. Tilpasset opplæring og tidlig innsats er idealer de fleste i og rundt barnehagen kjenner til og støtter opp om. Samtidig er det ulike betingelser som gjør at disse idealene kan være vanskelig å få til i praksis.

Jeg vil som en avslutning drøfte tre områder der endringer i barnehage, PPT og kommunene kan være med på å bidra til mer systemrettet arbeid og bedre kvalitet i barnehagen. Jeg vil deretter ta et kritisk blick på min egen studie, der jeg fremhever styrker og svakheter. Til sist vil jeg reflektere over hvordan ytterligere forskning kunne belyst systemrettet arbeid fra PPT til barnehage videre.

6.1 Kompetanse

Det er fra regjeringens hold forventet at PPT skal være en faglig kompetent tjeneste (Kunnskapsdepartementet, 2011), noe både denne studien og tidligere forskning viser at de i høyeste grad er. Studien viser derimot at barnehagen har behov for mer spesialpedagogisk kompetanse. Mer spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen kan oppnås på ulike måter, der en av dem er å ansette spesialpedagoger i alle barnehager. Spesialpedagoger i barnehagen er fremmede for systemrettet arbeid, hevder respondentene i denne studien. I en annen studie hevder informantene at spesialpedagoger i barnehagen er gode rollemodeller og bidrar til kvalitet (Hansen, 2018). Kanskje kunne spesialpedagoger i alle barnehagene vært samfunnsøkonomisk lønnsomt over tid? Gjennom å fungere som gode rollemodeller, og gjennom sin kompetanse på tidlig innsats, tilpasset opplæring og inkludering, kunne spesialpedagoger bidratt til en barnehage der de fleste barns behov kunne blitt avhjulpet innenfor de allmennpedagogiske rammene. Behovet for å søke om sakkyndige vurderinger og spesialpedagogisk hjelp ville blitt redusert, og PPTs ressurser ville i større grad blitt frigjort til å ytterligere øke barnehageansattes kompetanse gjennom systemrettet arbeid.

Dermed er vi inne på den andre måten å heve den spesialpedagogiske kompetansen i barnehagen på. Gjennom systemrettet arbeid fra PPT til barnehagene, der PPT bidrar med sin

kompetanse omkring samspill og relasjoner i barnehagen, kan barnehagepersonalets spesialpedagogiske kompetanse økes. Om barnehager selv skal etterspørre systemrettet arbeid, viser funn i studien at de må vite hva PPT kan bidra med av systemrettet veiledning. Studien viser videre at kjennskapen til systemrettet arbeid har sammenheng med hvilken spesialpedagogisk kompetanse som allerede er i barnehagen. Dermed kan det se ut som barnehager som allerede har spesialpedagogisk kompetanse er de som har størst sannsynlighet for å motta systemrettet veiledning, og enda mer spesialpedagogisk kompetanse fra PPT.

Kommunenes rolle blir dermed svært viktig. Gjennom å lage strukturer og rammer for systemrettet arbeid fra PPT til barnehage, kan de bidra til at alle barnehager får erfaring med systemrettet arbeid og at sannsynligheten for at de ber om det i større grad senere er høyere. Om spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen gir færre bestillinger på sakkyndighetsarbeid, vil dette gi en god sirkel der PPT får enda bedre tid til å arbeide systemrettet for å utvikle barnehagens kvalitet.

En effektiv måte for PPT å arbeide systemrettet med flere barnehageavdelinger eller barnehager, er gjennom å holde kurs rundt aktuelle fagområder. For å få til dette viser studien at PPT har behov for å utvikle sin kompetanse på å holde kurs. Da respondentene i studien hevder at barnehagen mangler tid til å ta imot systemrettet veiledning, er det viktig at kjennskapen til og samarbeidet med barnehagen er godt nok til at de sammen kan finne praktiske løsninger på gjennomføring av kurs. Det kan dreie seg om tid og sted for gjennomføring av kurs, eller hvilket innhold barnehagene har behov for. Også her vil barnehageeier spille en rolle som er svært viktig, gjennom å legge til rette for samarbeid og ved å utarbeide strukturer og rammer som er nødvendig i en overgangsfase. Etter at barnehagene har fått erfare at PPTs bidrag er nyttige, vil kommunens strukturer få en mindre rolle og samarbeidet mellom PPT og barnehagene være basert på gjensidig nytte av hverandre.

6.2 Samarbeid

Økt samarbeid mellom barnehage, PPT og kommunen kan være nødvendig for mer systemrettet arbeid. I denne oppgaven er det stilt spørsmål med om PPT har god nok kjennskap til alle sidene av barnehagen, og om de er tilstrekkelig klar over sin egen rolle i å formidle til barnehagen hva de kan bidra med av systemrettet veiledning. PP-tjenester som er mer til stede i barnehagen, vil øke både sin egen kjennskap til barnehagen og barnehagens kjennskap til hva de kan bidra med. Gjennom strukturelle rammer kan kommunen sørge for at

dette samarbeidet kommer i gang, og studien viser at mange kommuner allerede har gode strukturer. En respondent i studien sier at *barnehageeiere må også være tett på barnehagene*. Gjennom at barnehageeiere kjenner godt til barnehagen, vil de i større grad se hvor eller hvorvidt det er behov for strukturer og rutiner. Det pågående kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021a) legger vekt på at hele laget rundt barna må styrkes, og barnehageeiers rolle er å vurdere om de ulike barnehagene har den kompetansen som trengs for å nå målene i kompetanseløftet. For å få til dette er det nødvendig at også barnehageeier er tett på barnehagene, og at alle i laget rundt barna i barnehagene samarbeider.

Systemrettet arbeid krever samarbeid, men også at alle parter er deltagere i samarbeidet. Da ledere i PPT opplever at mange ansatte i barnehagen ikke ønsker å reflektere over egen praksisutøvelse, blir det viktig å klargjøre hvorfor dette skjer. Er det fordi barnehagene føler at PPT ikke kjenner barnehagen godt nok til å gi veiledning som er gjennomførbar innenfor barnehagens rammer, eller er det slik at refleksjoner rundt eget arbeid er tryggere når den ansatte kjenner refleksjonspartneren bedre? Dette er problemstillinger som kan klargjøres gjennom et tett og jevnlig samarbeid.

6.3 Ressurser

Det tredje og siste området som vil bli diskutert i avslutningen er ressurser i barnehage og PPT. Studien viser at PPT må prioritere sine ressurser til både individ- og systemrettet arbeid. Lederne i PPT påpeker at *PPT er lite prioritert sammenlignet med barnevern/helsestasjon/skole og at bemanningsnorm i PPT ville vært fremmede for systemrettet arbeid*. Da analysene viser at barnehagene i større grad ønsker veiledning fra PPT når de har flere ressurser som arbeider mot barnehagene, tyder det på at ressurser i PPT er en viktig faktor for at systemrettet arbeid skal lykkes. Kanskje er det behov for at nye føringer fra regjeringen kommer sammen med utvidete midler til de som skal utføre føringene? Flere rapporter har foreslått å fjerne barns rett til spesialpedagogisk hjelp, og erstatte den med forsterket tilbud (Nordahl, 2018). Dette kunne bidratt til å frigjøre tid i PPT til systemrettet arbeid, da det ville blitt færre sakkyndige vurderinger å skrive. Samtidig er ikke disse forslagene tatt til følge av regjeringen, da de mener en slik ordning kan svekke tilbudet til barn med spesielle behov. Regjeringen åpner likevel opp for at barnehager selv kan gjøre vedtak i saker som er godt nok opplyst, noe som kan bidra til mer tid til systemrettet arbeid i PPT.

Ressurser i barnehagen er også en betingelse som bør være på plass for at barnehagene skal ønske mer systemrettet arbeid fra PPT. Om hverdagen i barnehagen er preget av at personalet har nok med å tilfredsstille de grunnleggende behovene til barna, er kanskje ikke ønsket om kompetanse- og organisasjonsutvikling så stort. Bemanningsnormen er et skritt på veien, men den er kanskje ikke god nok. 3 ansatte pr. 18 barn over tre år gjelder bare en brøkdel av dagen, da pauseavvikling, ulike møter, planleggingstid for pedagoger og vaktsystem gjør at det store deler av dagen er færre ansatte til stede sammen med barna. En enda bedre bemanningsnorm som gjelder hele dagen, er et ønske jeg deler med mange barnehageansatte. Flere ansatte ville gitt barnehagen bedre muligheter til å ta imot og nyttiggjøre seg av systemrettet veiledning.

Ressurser er vist som en betingelse som kan hemme systemrettet arbeid, men som verken barnehagene eller PPT har myndighet til å endre betraktelig på. Spørsmålet blir da hvordan de kan prioritere ressursene best mulig for å gi barn i barnehagen et tilbud av god kvalitet, med fokus på tidlig innsats og inkludering. Kanskje kan ny stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020)) og kompetanseutviklingsprogrammet *kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (2021) være med på å rette fokus på systemrettet arbeid. Økt oppmerksomhet og nye rutiner rundt systemrettet arbeid, kan føre til at det prioriteres i større grad av både styringsmakter og PPT/barnehage. Gevinsten kan være bedre kvalitet i barnehagene og redusert behov for spesialpedagogisk hjelp. Men som vi har sett er det en del problemstillinger som må tas tak i før dette er en realitet.

6.4 Styrker og svakheter med studien

Sammenlignet med andre undersøkelser der ledere i PPT er respondenter, har denne studien tilsvarende svarrespons. Da bruttoutvalget besto av 148 ledere i PPT, av 198 i populasjon, er en svarprosent på 50 % tilfredsstillende. Generalisering til alle PP-tjenester i Norge må likevel gjøres med forsiktighet.

Funnene jeg har kommet frem til gjennom kvantitativ tilnærming og statistiske analyser, ville mest sannsynlig ikke kommet like klart frem i en kvalitativ undersøkelse. Studien viser interessante korrelasjoner og forskjeller mellom grupper, der 74 ledere i PPT har gitt sitt bidrag. Dermed vil jeg si at studiens kvantitative tilnærming har vært en styrke når det gjelder å utforske betingelser for systemrettet arbeid.

Utvalget har bestått av ledere i PPT, noe som gjør at innsamlet data består av deres opplevelser av egne betingelser og betingelser knyttet til barnehage, lovverket og barnehageeiere. Jeg har innhentet data fra ledere i PPT, og ikke barnehager. Dette ble gjort på grunn av studiens rammer, og tidsmessige og ressursmessige forhold. Underveis i studien oppdaget jeg at en mixed methods studie, der jeg i etterkant av spørreskjemaet hadde intervjuet 3-4 ledere i barnehage, kunne gitt studien et bredere perspektiv. Dette har jeg forsøkt å balansere ved å sette meg inn i og gjøre rede for andres studier rettet mot denne gruppen. Det har vært utfordrende å finne gode studier som ser på PPTs systemrettede arbeid i barnehagen fra et barnehageperspektiv, noe som har gjort at jeg også har brukt andre studenters masteroppgaver som tidligere forskning.

Meld. St 6 (2019-2020) og *kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (2021) kan kanskje føre til at endringer i oppmerksomheten rundt det systemrettede arbeidet fra PPT til barnehage. Dette kunne vært interessant å se på i videre studier, fører oppfordringene om mer systemrettet arbeid denne gangen til endring også i praksis? Også mer forskning på barnehagens opplevelse av systemrettet arbeid hadde vært interessant å vite mer om. Spørsmål som *I hvor stor grad kjenner barnehagen til hva PPT kan tilby av systemrettet arbeid?* og *Opplever barnehagen at PPT har den kompetansen som trengs for å veilede på gruppeledelse og pedagogisk tilrettelegging i barnehagen?* hadde vært interessant å få svar på fra ledere og pedagoger i barnehagen.

Referanseliste

- Andrews, T. M., Lødding, B., Fylling, I., & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap-Om virkninger av Strategi for etter-og videreutdanning i PP-tjenesten*. (NF-rapport: 7/2018). Retrieved from <https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/sevu-ppt.pdf>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Møreforskning Volda-Forskningsrapport nr. 62). Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barnehaeloven. (2006). *Lov om barnehager*. (LOV-2020-06-19-91). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. (1504-9280). Kristiansand: Universitetet i Agder Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. (2019). Pedagogisk systemarbeid. In M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Eds.), *PPT`systemrettede arbeid i barnehagen* (pp. 45-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th edition. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?* (NF-rapport 5/20). Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PP-tjenesten---kartlegging-og-evaluering-2009/>
- Fylling, I., & Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»*. (NF-rapport 6/2007). Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sluttrapport_modellprosjektet.pdf
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2019). PPT`s systemrettede arbeid med utgangspunkt i barn under opplæringspliktig alder. In M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Eds.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (pp. 20-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handeland, T., & Stømme, J. (2006). PPT som lærende organisasjon. *Spesialpedagogikk, 09*, 4-9. Retrieved from <https://docplayer.me/52082962-Ppt-som-laerende-organisasjon.html>
- Hansen, S. H. (2018). *En analyse av PPTs systemrettede arbeid i barnehagen. Hva handler det om, hvordan gjøres det og hvorfor?* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Retrieved from https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2561010/Hansen_Silje.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. Retrieved from <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/#>
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning : ei innføring*. Oslo: Det norske samlaget.
- Haukenes, M. B., & Moen, A. (2012). *Systemrettet arbeid med barnet i sentrum: Kvantitativ undersøkelse om barnehagestyreres erfaringer med og oppfatninger om viktighet av sytemrettet arbeid fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Retrieved from <https://docplayer.me/150071-Systemrettet-arbeid-med-barnet-i-sentrum.html>
- Helle, L. (2006). *Rom for handling : organisasjonslæring i skolen* (3. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (2015). Hva betyr respondentbortfallet i intervjuundersøkelser? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56(02), 211-229. Retrieved from https://www.idunn.no/tfs/2015/02/hva_betyr_respondentbortfallet_i_intervjuundersoekelser
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjelmbrekke, H. (2019). «Alle, både ute og inne i barnehagen, hadde ei tilnærming slik at barnet var riktig så velfungerande». In M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Eds.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (pp. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hustad, B.-C., & Fylling, I. (2012). *Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT*. (NF-rapport 16/2012). Retrieved from <http://docplayer.me/6167971-Innovasjon-gjennom-samhandling.html>
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I., & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter-og videreutdanning i PP-tjenesten*. (Rapport 2016:24). Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/systemorientering.pdf>
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten- til de nye forventningene. Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. (NF-rapport nr. 2/2013). Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/pp-tjenesten.pdf>
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS : versjon 17* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. H. (2020). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk ide`historie i europeisk kontekst. In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (Vol. 6., pp. 107-128). Oslo: Cappelen Damm.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v*. Otta: Engers boktrykkeri Retrieved from https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011020206099?page=1
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1978). *Om spesialundervisning*. (St. meld. 98 (1976-1977)). Retrieved from https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1976-77&paid=3&wid=f&psid=DIVL461&pgid=f_0502
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

- KS. (2020). Noen fakta om nye kommuner fra 2020. Retrieved from <https://www.ks.no/fagomrader/demokrati-og-styring/kommunereform/noen-fakta-om-nye-kommuner-fra-2020/>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (Meld. St. 23 (1997-1998)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 18 (2003-2004)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring*. (Meld. St. 19 (2015-2016)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste/id699010/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. st. 6 (2019-2020)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E., & Befring, O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes–Evaluering av Samtak*. (Rapport RF- 2003/028). Retrieved from <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2676293>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. ed.). Los Angeles: Sage.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3. ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPT's mandat. In M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Eds.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (pp. 34-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T., Rismark, M., & Sølvberg, A. M. (2020). Rådgiverrollen i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen* 2(2020). Retrieved from <https://psykisk-kommune.no/radgiverrollen-i-pedagogisk-psykologisk-tjeneste-ppt-hvordan-blir-den-forstatt-av-pp-radgivere/19.150>
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: NOU
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Riis, O. (2005). *Samfundsvidenskab i praksis : introduktion til anvendt metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schuldt, C. (2006). *Luhmann for begyndere* (Vol. nr. 81). København: Unge Pædagoger.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Statped. (2020). Hva er inkludering. Retrieved from <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tveit, Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. In M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Eds.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Retrieved from <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Status for pedagognorm og bemanningsnorm i barnehagene*. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/nye-bemanningsnormer--hva-er-status/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#160942>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *TALIS Starting Strong Survey*. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/starting-strong-survey/>
- Vaage, S. (1994). Handling og pedagogikk. G. H. Mead om utvikling og sosialisering. In H. Thuen & S. Vaage (Eds.), *Oppdragelse til det moderne* (pp. 73-92). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Spørreskjema med informasjonsskriv

Spørreundersøkelse til ledere i PPT

Informasjon om studien

Denne spørreskjemaundersøkelsen gjøres som en del av mitt masterstudium i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan betingelser i og rundt PP-tjenesten kan fremme og/eller hemme systemrettet arbeid i barnehagene.

Spørreskjemaundersøkelsen går ut til et utvalg av ledere i PP-tjenestene i Norge, og du mottar denne spørreundersøkelsen som en av ca. 150 andre PPT-ledere. Ditt svar har betydning for undersøkelsens kvalitet og gyldighet, og jeg håper du finner interesse for å bidra med dine svar.

Deltakelse i studien innebærer at du bruker 10 minutter til å svare på spørreskjemaet.

Jeg gjør oppmerksom på at deltagelse i spørreundersøkelsen er frivillig. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD- Norsk senter for forskningsdata. Spørsmålene i undersøkelsen er utformet på en slik måte at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deg eller din PP-tjeneste, og den anonyme løsningen i Nettskjema sørger for at svarene ikke kan kobles elektronisk til deg. Statistiske analyser av datamaterialet vil bli fremstilt anonymt i min masteroppgave og i eventuelle artikler som skrives av meg eller min veileder Bent-Cato Hustad.

På forhånd takk for svar!

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål:

- Førstelektor Bent-Cato Hustad ved Universitetet i Tromsø på e-post bent.cato.hustad@uit.no eller telefon 77646484
- Masterstudent Kristin Fjellstad ved Universitetet i Tromsø på e-post krf022@post.uit.no eller telefon 97525729
- Personvernombud Joakim Bakkevoll ved Universitetet i Tromsø på epost personvernombudet@uit.no eller telefon 77646322 ·

Med vennlig hilsen Kristin Fjellstad



Sideskift

Demografiske spørsmål

Hvilket fylke ligger din PP-tjeneste? *

Hvor mange studiepoeng har du i ledelse?

- Under 15 studiepoeng
- 16-30 studiepoeng
- 31-45 studiepoeng

- 46-60 studiepoeng
- Over 60 studiepoeng

I hvilken grad deltok din PP-tjeneste i etter- og videreutdanningstilbud gjennom SEVU-PPT?

- Ikke i det hele tatt
- I noen grad
- Verken eller
- I stor grad
- I svært stor grad
- Vet ikke

Er fagansatte i din PP-tjeneste organisert i team? *

- Ja
- Nei

Hvordan er teamene i hovedsak organisert?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er fagansatte i din PP-tjeneste organisert i team?»

Sett kun ett kryss, for den viktigste organisasjonsformen

- Geografiske team innen tjenesteområdet til PP-tjenesten (f.eks. bydelsteam)
- Aldersinddelte team
- Faginddelte team (basert på ansattes kompetanseområder)
- Vi har flere av de overnevnte typene team
- Annet

Skriv inn hvordan dere har organisert teamene i din PP-tjeneste

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hvordan er teamene i hovedsak organisert?»

Hvilke kombinasjoner av team har dere?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Vi har flere av de overnevnte typene team» er valgt i spørsmålet «Hvordan er teamene i hovedsak organisert?»

- Geografiske og aldersinndelte team
- Geografiske og faginndelte team
- Aldersinndelte og faginndelte team
- Geografiske, aldersinndelte og faginndelte team
- Annet

Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag?

Statlig finansierte årsverk regnes ikke med

- 0,1-3 fagårsverk
- 3,1-5 fagårsverk
- 5,1-7 fagårsverk
- 7,1-10 fagårsverk
- 10,1-20 fagårsvek
- Flere enn 20,1 fagårsverk

Estimer hvor stor prosentandel av fagstillingene som gir tjenester til barn i førskolealder

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «0,1-3 fagårsverk» er valgt i spørsmålet «Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag?»


- Inntil 10 % av fagstillingene
- Inntil 20 % av fagstillingene
- Inntil 30 % av fagstillingene
- Inntil 40 % av fagstillingene
- Mer enn 50 % av fagstillingene

Estimer hvor stor prosentandel av fagstillingene som gir tjenester til barn i førskolealder

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «3,1-5 fagårsverk» er valgt i spørsmålet «Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag?»

- Inntil 10 % av fagstillingene
- Inntil 20 % av fagstillingene
- Inntil 30 % av fagstillingene
- Inntil 40 % av fagstillingene
- Mer enn 50 % av fagstillingene

Estimer hvor stor prosentandel av fagstillingene som gir tjenester til barn i førskolealder

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «5,1-7 fagårsverk» er valgt i spørsmålet «Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag?»


- Inntil 10 % av fagstillingene
- Inntil 20 % av fagstillingene
- Inntil 30 % av fagstillingene
- Inntil 40 % av fagstillingene
- Mer enn 50 % av fagstillingene

Estimer hvor stor prosentandel av fagstillingene som gir tjenester til barn i førskolealder

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «7,1-10 fagårsverk» er valgt i spørsmålet «Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag?»

- Inntil 10 % av fagstillingene
- Inntil 20 % av fagstillingene
- Inntil 30 % av fagstillingene
- Inntil 40 % av fagstillingene
- Mer enn 50 % av fagstillingene

Estimer hvor stor prosentandel av fagstillingene som gir tjenester til barn i førskolealder

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «10,1-20 fagårsvek» er valgt i spørsmålet «Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag?»

- Inntil 10 % av fagstillingene
- Inntil 20 % av fagstillingene

...prioritere veiledning av personalet i barnehagene

 Sideskift

Side 9

Barnehagene

Du vil nå få en del spørsmål om **barnehagens egenart og mulighetene** for å drive systemrettet arbeid i barnehagene. Ta stilling til påstandene:

 Sideskift

Side 10

Barnehagens fagkompetanse

Ikke i det hele tatt . . . I svært stor grad Vet ikke

Barnehagen har kompetanse på å tilrettelegge for barnas individuelle behov

Barnehagen må bruke ufaglærte i fagstillinger (oppfyller ikke pedagognormen)

Barnehagen har bemanning med spesialpedagogisk kompetanse

 Sideskift

Side 11

Barnehagens størrelse og utforming

Ikke i det hele tatt . . . I svært stor grad Vet ikke

Barnehagens fysiske miljø er utformet slik at det gir mulighet til fleksibel organisering av barnegrupper

Barnehageansatte ønsker å reflektere over egen pedagogisk plattform	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehageansatte ønsker å reflektere over egen praksisutøvelse i samarbeid med PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehagen legger til rette for at PPT kan være tilstede i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Sideskift

Side 14

Barnehagens forventninger til PPT

	Ikke i det hele tatt	.	.	.	I svært stor grad	Vet ikke
Barnehagen ønsker tett samarbeid med PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehagen forventer at PPT kjenner barnehagefeltet godt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehagen forventer at PPT skal være mer tilstede i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehagen forventer å få nyttige råd fra PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehagen forventer sakkyndige vurderinger som medfører øremerking av ressurser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Sideskift

Side 15

Lover og forskrifter

Du vil nå få en del spørsmål om hvordan **lover og forskrifter** påvirker mulighetene for å drive systemrettet arbeid i barnehagene. Ta stilling til påstandene.

 Sideskift

Kommunen har rutiner for bestilling av systemrettet arbeid fra PPT

 Sideskift

Side 19

Kommunenes kvalitetssikring av PP-tjenesten

	Ikke i det hele tatt				I svært stor grad	Vet ikke
Kommunen har etablert tydelige mål og forventninger om hva PPT skal bidra med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen har lagt til rette for et godt samarbeid mellom barnehagene og PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen har system for kvalitetssikring som vurderer ventetid på individrettet arbeid fra PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen har etablert tverrfaglig møtearena hvor barnehagene kan drøfte saker anonymt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Sideskift

Side 20

Er det betingelser eller forutsetninger som hemmer PPTs systemrettede arbeid i barnehagene som ikke inngår i dette spørreskjemaet (som du mener er viktig).

Skriv inn:

Er det betingelser eller forutsetninger som fremmer PPTs systemrettede arbeid i barnehagen som ikke inngår i dette spørreskjemaet (som du mener er viktig).

Skriv Inn:

Vedlegg 2: NSD vurdering

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjektittel

Betingelser for PPT's systemrettede arbeid i barnehagen

Referansenummer

836680

Registrert

28.09.2020 av Kristin Fjellstad - krf022@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bent-Cato Hustad, bent.cato.hustad@uit.no, tlf: 77646484

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Fjellstad, krf022@post.uit.no, tlf: 97525729

Prosjektperiode

31.08.2020 - 30.06.2021

Status

19.10.2020 - Vurdert anonym

Vurdering (1)

19.10.2020 - Vurdert anonym

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.


VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

 Chat med oss på

Melding

19.10.2020 13:20

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 836680 må kompletteres for at NSD kan fortsette vurderingen.

Når du har gjort oppdateringene i skjemaet, må du gå til siden "send inn" og trykke "bekreft innsending".

Dersom du har ytterligere kommentarer eller spørsmål kan du skrive en melding i dialogfeltet over og trykke "send melding".

Følgende kommentar er gitt av NSDs personvernrådgiver:

Hei igjen,

Det meste ser fint ut men det er en liten ting du bør fikse. Siden du har valgt å gjennomføre undersøkelsen anonymt, vil datamateriale som du samler inn være anonymt og vil ikke kunne knyttes til respondenter. Men i informasjonsskrivet har du følgende formulering som kan være litt misvisende: "... og du samtykker aktivt ved å svare spørreskjemaet." Samtykket skal kun innhentes når en behandler personopplysninger. Anonyme prosjekter skal ikke innhente samtykke. Derfor bør du fjerne denne formuleringen og heller skrive om at du vil bruke den anonyme løsningen til Nettskjema, og at spørsmålene i undersøkelsen ikke vil være direkte eller indirekte identifiserende. Når du fikser dette, sender du inn skjemaet på nytt, så får du en anonym vurdering fra meg.

Ha en fin dag videre.

Vedlegg 3: ANOVA analyser

Størrelse PPT

ONEWAY PPT_kompetanse_systemrettetarbeidsamle PPT_kjennskap_bhgsamle PPT_holdning BY
Fagårsverk2
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetanse	Between Groups	1.315	2	.658	3.948	.024
	Within Groups	11.827	71	.167		
	Total	13.142	73			
Kjennskap	Between Groups	1.101	2	.551	2.806	.067
	Within Groups	13.930	71	.196		
	Total	15.031	73			
Holdning	Between Groups	.618	2	.309	.617	.543
	Within Groups	35.569	71	.501		
	Total	36.187	73			

Teamorganisering PPT

ONEWAY PPT_kompetanse_systemrettetarbeidsamle PPT_kjennskap_bhgsamle PPT_holdning BY
Er_fagansatte_org_i_team
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetanse	Between Groups	1.483	1	1.483	9.157	.003
	Within Groups	11.659	72	.162		
	Total	13.142	73			
Kjennskap	Between Groups	1.171	1	1.171	6.082	.016
	Within Groups	13.860	72	.193		
	Total	15.031	73			
Holdning	Between Groups	.005	1	.005	.010	.922
	Within Groups	36.182	72	.503		
	Total	36.187	73			

Fagstillinger i PPT som arbeider mot barn i barnehagen

```
ONEWAY PPT_kompetanse_systemrettetarbeidsamle PPT_kjennskap_bhgsamle PPT_holdning  
  Bhg_kjennskap_systemrettet_arbeid Bhg_ønske_motta_systemrettet_veiledning BY  
  Fagstillinger_førskolealder_tregrupper  
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PPT kompetanse	Between Groups	.044	2	.022	.116	.890
	Within Groups	13.098	70	.187		
	Total	13.142	72			
PPT kjennskap	Between Groups	.214	2	.107	.515	.600
	Within Groups	14.538	70	.208		
	Total	14.751	72			
PPTs holdning	Between Groups	.082	2	.041	.082	.921
	Within Groups	35.031	70	.500		
	Total	35.113	72			
Bhg kjennskap til systemrettet arbeid	Between Groups	1.532	2	.766	1.479	.235
	Within Groups	36.239	70	.518		
	Total	37.771	72			
Bhgs ønske om å motta systemrettet veiledning fra PPT	Between Groups	5.236	2	2.618	5.316	.007
	Within Groups	34.472	70	.492		
	Total	39.707	72			

Fylke

```
ONEWAY PPT_kompetanse_systemrettetarbeidsamle PPT_kjennskap_bhgsamle PPT_holdning BY  
  Fylke  
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetanse	Between Groups	1.570	9	.174	.965	.477
	Within Groups	11.572	64	.181		
	Total	13.142	73			
Kjennskap	Between Groups	1.541	9	.171	.812	.607
	Within Groups	13.490	64	.211		
	Total	15.031	73			
Holdning	Between Groups	6.737	9	.749	1.627	.127
	Within Groups	29.450	64	.460		
	Total	36.187	73			

Ledere i PPT- studiepoeng ledelse

ONEWAY PPI_kompetanse_systemrettetarbeidsamle PPI_kjennskap_bhgsamle PPI_holdning BY
Studiepoeng_ledelse3
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetanse	Between Groups	.881	2	.440	2.550	.085
	Within Groups	12.261	71	.173		
	Total	13.142	73			
Kjennskap	Between Groups	.938	2	.469	2.364	.101
	Within Groups	14.093	71	.198		
	Total	15.031	73			
Holdning	Between Groups	1.756	2	.878	1.810	.171
	Within Groups	34.431	71	.485		
	Total	36.187	73			

Deltagelse i SEVU-PPT

ONEWAY PPT_kompetanse_systemrettetarbeidsamle PPT_kjennskap_bhgsamle PPT_holdning BY
Deltagelse_SEVU_PPT3
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetanse	Between Groups	.000	1	.000	.003	.959
	Within Groups	13.141	72	.183		
	Total	13.142	73			
Kjennskap	Between Groups	.032	1	.032	.154	.696
	Within Groups	14.999	72	.208		
	Total	15.031	73			
Holdning	Between Groups	.172	1	.172	.343	.560
	Within Groups	36.015	72	.500		
	Total	36.187	73			

Vedlegg 4. Barnehageeiers kvalitetssikring av PP-tjenesten. Fylker.

Report

Barnehageeiers kvalitetssikring av PP-tjenesten, 2 spørsmål

Fylke	Mean	N	Std. Deviation
Viken	3.6000	10	1.04881
Innlandet	3.0556	9	.91667
Vestfold og Telemark	3.9286	7	.73193
Agder	3.4167	6	1.02062
Rogaland	3.8000	5	.57009
Vestland	3.4583	12	1.03261
Møre og Romsdal	3.2143	7	1.03510
Trøndelag	3.5714	7	1.30475
Nordland	2.0833	6	.73598
Troms og Finnmark	3.5000	5	1.22474
Total	3.3716	74	1.03719

