



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Systemarbeid i barnehagen

En kvalitativ studie av PP-rådgivernes perspektiver og erfaringer

Alin Bamerni

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, PED – 3901, mai 2024

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min utdanning innen spesialpedagogikk ved universitetet i Tromsø. Det har vært fem givende og lærerike år med mange opplevelser og inntrykk.

Jeg vil benytte anledningen til å først og fremst takke alle informantene som har stilt opp for meg i denne studien, og delt sine kunnskap, erfaringer og tanker med meg. Oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere. Videre vil jeg takke min veileder Fredrik Danielsen som har vært til god hjelp med sine konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til familie og venner for støttende kommentarer, og takk mamma og pappa for motiverende ord og omtanke fra andre siden av landet.

Avslutningsvis ønsker jeg å rette en spesiell stor takk til min storesøster, Lelav Bamerni, som har korrekturlest oppgaven opptil flere ganger, gitt meg tilbakemeldinger, støttet meg og ikke minst motivert meg når jeg trengte det mest. Tusen takk for at du er du!

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar sikte på å utforske betydningen av systemrettet arbeid for å fremme en mer inkluderende barnehage, sett gjennom PP-rådgiveres perspektiv. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med PP-rådgivere, har studien undersøkt deres erfaringer, perspektiver og praksis tilknyttet systemrettet arbeid.

Analyse av dataene avdekker flere sentrale funn. Først og fremst viser funnene at PP-rådgivernes rolle kan være avgjørende for å legge grunnlaget for en inkluderende barnehage. Deres innsikt og erfaringer bringer frem kompleksiteten ved inkludering på systemnivå, og bidrar til å identifisere underliggende utfordringer. Videre viser studien at PP-rådgivernes engasjement for systemrettet arbeid, er en kritisk faktor for å skape en helhetlig og bærekraftig tilnærming til inkludering.

I tillegg avdekkes det at samarbeid med ulike aktører, som barnehagepersonell, foresatte og andre instanser, spiller en vesentlig rolle i å fremme inkluderingspraksisen. Gjennom dette samarbeidet kan PP-rådgivere bidra til å skape et støttende og tilpasset miljø for alle barn.

Studien undersøker også en rekke utfordringer knyttet til systemrettet arbeid, inkludert begrensede ressurser, manglende kompetanse og tidspress. Disse funnene peker på behovet for systematiske endringer og kapasitetsbygging for å støtte PP-rådgivernes arbeid.

På bakgrunn av disse funnene kan det se ut til at det bør bli mer fokus på kompetanseutvikling, bedre samarbeid, og at det blir satt av mer ressurser til systemrettet arbeid i barnehagene.

Abstract

This master's thesis aims to explore the significance of system-oriented work in promoting a more inclusive kindergarten, as perceived by educational-psychological advisers. By conducting qualitative interviews with educational-psychological advisers, the study has examined their experiences, perspectives and practices related to system-oriented work.

Analysis of the data reveals several key findings. Firstly, the findings indicate that the role of educational-psychological advisers can be crucial in laying the foundation for an inclusive kindergarten. Their insights and experiences highlight the complexity of inclusion on the system level and help identify underlying challenges. Furthermore, the study shows that the commitment of educational-psychological advisers to system-oriented work is a critical factor in creating a comprehensive and sustainable approach to inclusion.

Additionally, it is revealed that collaboration with various stakeholders, such as kindergarten staff, parents and the other agencies, plays a significant role in promoting inclusive practices. Through this collaboration, educational-psychological advisers can contribute to creating a supportive and tailored environment for all children.

The study also examines several challenges associated with system-oriented work, including limited resources, lack of expertise and time constraints. These findings underscore the need for systematic changes and capacity-building to support the work of educational-psychological advisers.

Based on these findings, it appears that there should be more focus on competence development, better collaboration and allocation more resources to system-oriented work in kindergartens.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | <i>Problemstilling.....</i> | 3 |
| 1.2 | <i>Begrepsavklaring.....</i> | 3 |
| 1.2.1 | Tidlig innsats..... | 3 |
| 1.2.2 | Veiledning..... | 4 |
| 1.3 | <i>Oppgavens struktur.....</i> | 4 |
| 2 | Teoretisk grunnlag..... | 5 |
| 2.1 | <i>Systemrettet arbeid.....</i> | 5 |
| 2.1.1 | Perspektiver i offentlige styringsdokumenter..... | 5 |
| 2.1.2 | Systemrettet arbeid i faglitteraturen..... | 6 |
| 2.1.3 | Bakgrunn for ønske om mer systemrettet arbeid..... | 8 |
| 2.2 | <i>Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).....</i> | 10 |
| 2.2.1 | Inkludering..... | 10 |
| 2.2.2 | Kort historisk tilbakeblikk på PP-tjenesten..... | 12 |
| 2.3 | <i>Individrettet og systemrettet perspektiv.....</i> | 14 |
| 2.4 | <i>Bronfenbrenners bioøkologiske teori.....</i> | 15 |
| 2.4.1 | Mikrosystem..... | 16 |
| 2.4.2 | Mesosystem..... | 16 |
| 2.4.3 | Eksosystem..... | 17 |
| 2.4.4 | Makrosystem..... | 18 |
| 2.4.5 | Kronosystem..... | 18 |
| 2.4.6 | Svakheter og styrker ved bioøkologisk teori..... | 18 |
| 3 | Metode..... | 20 |
| 3.1 | <i>Kvalitativ forskningsmetode.....</i> | 20 |
| 3.2 | <i>Hermeneutisk tilnærming.....</i> | 20 |
| 3.3 | <i>Forskningsprosess.....</i> | 22 |
| 3.3.1 | Semistrukturert intervju..... | 22 |
| 3.3.2 | Rekruttering og utvalg av deltakere..... | 22 |
| 3.3.3 | Gjennomføring av intervju..... | 25 |
| 3.3.4 | Transkribering..... | 25 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.4 | <i>Tematisk analyse</i> | 26 |
| 3.4.1 | Forberedelse | 27 |
| 3.4.2 | Koding..... | 27 |
| 3.4.3 | Kategorisering..... | 28 |
| 3.4.4 | Rapportering..... | 29 |
| 3.5 | <i>Forskningens kvalitet</i> | 29 |
| 3.5.1 | Reliabilitet..... | 29 |
| 3.5.2 | Validitet..... | 30 |
| 3.5.3 | Overførbarhet..... | 31 |
| 3.6 | <i>Forskningsetikk</i> | 31 |
| 4 | Presentasjon av det empiriske materialet | 33 |
| 4.1 | <i>Systemrettet arbeid – Begrepsforståelse</i> | 34 |
| 4.2 | <i>Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever</i> | 34 |
| 4.3 | <i>Inkludering</i> | 38 |
| 4.4 | <i>Laget rundt barna</i> | 41 |
| 5 | Drøfting og diskusjon | 43 |
| 5.1 | <i>Systemrettet arbeid – begrepsforståelse</i> | 43 |
| 5.2 | <i>PP-tjenesten som bidragsyter til økt kompetanse for ansatte i barnehager</i> | 46 |
| 5.3 | <i>Tidkrevende prosess</i> | 47 |
| 5.4 | <i>Inkludering – et sentralt mål</i> | 48 |
| 5.5 | <i>Laget rundt barnet – tett på og tidlig innsats</i> | 50 |
| 5.6 | <i>En helhetlig tilnærming</i> | 51 |
| 6 | Avslutning | 53 |
| | Referanseliste | 56 |
| | Vedlegg | 63 |
| | <i>Vedlegg 1: SIKT – Godkjenning</i> | 63 |
| | <i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i> | 64 |
| | <i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i> | 68 |

1 Innledning

Behovet for systemrettet arbeid i barnehagesektoren har de siste årene fått økt oppmerksomhet. Dette behovet har hatt ulikt utspring - fra manglende samarbeid mellom barnehager, skoler og støttetjenester som PPT, helsestasjoner og barnevern, til bekymring over at kommunen har en andel spesialundervisning som vurderes for høy eller økende (KS, 2019). Nasjonale føringer som tydeliggjør at det skal jobbes mer systemrettet, har i større grad blitt fulgt opp de senere årene. I regjeringens nasjonale barnehagestrategi fra 2023, pekes det på betydelige kvalitetsforskjeller både i og mellom barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2023a). Målet med barnehagestrategien er å sikre et godt barnehagetilbud til alle barn i Norge, slik at alle barn får tilstrekkelig tilrettelegging og mulighet til å delta i barnehagefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2023a). Det vises her til forskning som understreker at tiltak rettet mot barn i barnehagealderen ofte gir merkbare positive resultater, sammenlignet med tiltak som iverksettes senere i livet (Fryer, 2017, Pandey et al., 2015, Drange et al., 2019, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2023a).

Ifølge barnehagelovens § 33 er PPT pålagt å utføre både individuelt og systemrettet arbeid i barnehagesektoren. Første del av § 33 slår fast at PPT, som en sakkyndig instans, skal utarbeide sakkyndige vurderinger for enkeltbarn som trenger spesialpedagogisk støtte. I den påfølgende delen av samme paragraf, blir PPT pålagt å bistå barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilpasse barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Tradisjonelt sett har det sakkyndige arbeidet vært ansett som individfokusert, mens arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling betraktes som systemrettet (jf. Barnehageloven, 2006, § 33). Tidligere var lovgivningen som omhandlet PPT sin rolle i barnehagen inkludert i opplæringsloven, men i 2016 ble den overført til barnehageloven (Prop. 103 L (2015-2016)). Denne endringen ble motivert av oppfatningen om at det var hensiktsmessig å samle lovgivningen som regulerer førskolebarn innenfor én juridisk ramme, og da særlig med tanke på den økende deltakelsen i norske barnehager. Etter flyttingen av lovgivningen i 2016 ble det tydeliggjort at PPTs ansvar for å fremme kompetanse- og organisasjonsutvikling, også omfatter deres arbeid i barnehagesektoren. En annen vesentlig endring i forbindelse med overføringen av lovgivningen, er at PPT har blitt pålagt å vurdere behovet for spesialpedagogisk hjelp i forhold til det ordinære barnehagetilbudet. Dette innebærer med andre ord at PPT først må vurdere om barnet kan motta støtte innenfor det vanlige

rammeverket i barnehagen, før en eventuell anbefaling om spesialpedagogisk hjelp (jf. Barnehageloven, 2006, § 33 og § 34c).

Regjeringen har gjentatte ganger oppfordret PPT til å bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene. Dette for å styrke det ordinære barnehagetilbudet. I St. Meld 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med behov for særskilt opplæring*, understrekes behovet for at PPTs faglige rådgivningsansvar skal omfatte både systemrettet og individrettet arbeid. Mer enn to tiår senere oppfordrer regjeringen fremdeles PPT til å engasjere seg mer i forebyggende tiltak og tidlig innsats i barnehagene, slik det påpekes i Meld. St. 6 (2019-2020). I tillegg fremhever ulike Stortingsmeldinger (St. Meld 030 (2003-2004), Meld. St. 18 (2010-2011) og Meld. St. 19 (2015-2016)), samt den nasjonale barnehagestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2023a) at kvalitet i barnehagene kan økes gjennom systemrettet arbeid fra PPT. Til tross for gjentatte føringer viser en rapport fra ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, at PPT fremdeles vektlegger individuelt arbeid (Nordahl, 2018). Ifølge Nordahl (2018, s. 170-171) vil et slikt fokus vanskeliggjøre mulighetene for tidlig innsats, og inkludering for barn og unge. Det vil med andre ord kunne være til hinder for systemrettet arbeid (Nordahl, 2018).

Som tidligere nevnt, står vi ovenfor betydelige utfordringer med å implementere en praksis som fremmer inkludering for alle barn og elever i barnehager og skoler. Den økende forekomsten av barn som trenger spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, skaper utfordringer for PP-tjenesten (Meld. St. 6 (2019-2020)). Slike utfordringer dreier seg i utgangspunktet om å finne balansen mellom prioritering av enkeltsaker og innsatsen for systemrettet arbeid. Denne problemstillingen blir fremhevet av blant annet Anthun og Manger (2006), som peker på utfordringer tilknyttet den sentrale distinksjonen mellom individrettet og systemrettet arbeid. De peker også på problemer tilknyttet fordeling av ressurser og prioriteringer, lang ventetid, bemanning og variasjon i bakgrunn og kompetanse blant ansatte i PP-tjenesten (Anthun & Manger, 2006; Ohna & Hillesøy, 2022). Ifølge en ståstedsanalyse utført av Andrew og Hustad (2022), ser det ut til at disse utfordringene fortsatt eksisterer. Analysen viser at majoriteten av lederne i PP-tjenesten, mener at bemanningen ikke er tilstrekkelig til å gjennomføre oppgaver som krever nær tilstedeværelse og veiledning til barnehager og skoler.

1.1 Problemstilling

Denne masteravhandlingen vil undersøke systemrettet arbeid i barnehagen fra rådgivere i PPT sitt perspektiv. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor formulert slik:

Hva forteller PP-rådgivere om systemrettet arbeid for å skape en mer inkluderende barnehage?

Problemstillingen er videre delt inn i fire forskingsspørsmål:

1. Hvordan definerer PP-rådgivere begrepet systemrettet arbeid i barnehagen?
2. Opplever PP-rådgivere at det er en felles enighet på PP-kontoret om hva systemrettet arbeid innebærer?
3. Hva kan være utfordrende i implementeringen av systemrettet arbeid i barnehagen?
4. På hvilken måte kan systemrettet arbeid bidra til inkludering i barnehagen?

Som tidligere nevnt, understreker nasjonale retningslinjer og gjeldende lovgivning viktigheten av systematisk arbeid og tidlig innsats i barnehagesektoren. Til tross for nasjonale retningslinjer, kan det se ut til å være utfordrende å iverksette systemrettet arbeid i praksis, og da særlig i forhold til PPTs rolle i å fremme arbeidet (Nordahl, 2018).

1.2 Begrepsavklaring

I masteroppgaven blir det brukt en rekke begreper som kan ha ulike betydninger. En begrepsavklaring vil derfor kunne være hensiktsmessig, for å tydeliggjøre hvilken forståelse av disse begrepene som danner grunnlaget for masteroppgaven.

1.2.1 Tidlig innsats

I faglitteraturen har tidlig innsats vært et tema gjennom årene. Ulike forskere, som eksempelvis Hausstätter (2009, 2014) har utfordret begrepet og pekt på fraværet av en norsk pedagogisk sammenheng for tidlig innsats. I denne masteroppgaven blir tidlig innsats forstått i tråd med Meld. St. 6 (2019-2020), der vektleggingen ligger på forholdet mellom tidlig innsats og fremveksten av inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Dette fremhever at tidlig innsats ikke bare fokuserer på å avdekke utfordringer hos barnet, men også på betydningen av kvaliteten på læringsmiljøet omkring barna og elevene. Det som kan utfordre barnet, blir vurdert med tanke på omgivelsene rundt, og på denne måten arbeidet det for å etablere et støttende «team» rundt barnet for å fremme kvalitet og inkluderende praksis.

Tidlig innsats refereres her til et godt pedagogisk tilbud fra tidlig barnealder, hvor barnehager og skoler arbeider proaktivt for å forebygge utfordringer, og hvor tiltak implementeres raskt ved avsløring av slike utfordringer (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

1.2.2 Veiledning

I masteroppgaven blir det referert til en veiledningsrelasjon mellom PP-rådgivere og personell ved barnehager og skoler, inkludert ledere, pedagogiske ledere, lærere, assistenter og fagarbeidere. I denne sammenhengen vil begrepet derfor referere til PP-rådgivernes arbeid utenfor institusjonen. Hesselberg og Tetzchner (2016) forklarer at veiledning har som formål å presentere flere handlingsalternativer, slik at individet selv kan finne løsninger på problemene. Det å tilby veiledning til foresatte og fagpersoner, kan være et verdifullt supplement til direkte intervensjoner med barn, da det kan påvirke barns omsorgs- og læringsmiljø (Hesselberg og Tetzchner, 2016).

1.3 Oppgavens struktur

I det første kapittelet presenteres bakgrunn for oppgaven og utvalgt tema. Her presenteres en kort begrepsforklaring, problemstillingen, og mine forskningsspørsmål.

I kapittel 2 presenterer jeg relevant forskningslitteratur og teori for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg tar utgangspunkt i PP-rådgiveres perspektiv på systemrettet arbeid og inkludering i barnehage, og bruker teoretiske bidrag for å belyse dette.

I kapittel 3 blir det redegjort for valg av metode, datainnsamling, analyseprosessen samt forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres funn. Funnene vil bli presentert gjennom sitater fra informantene mine. Hovedfunnene vil bli kort presentert.

I kapittel 5 drøftes og diskuteres funnene fra kapittel 4 opp mot forskningslitteratur og teori fra kapittel 2.

I kapittel 6 oppsummeres oppgaven, og avsluttes med forslag til videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant forskningslitteratur og studiens teoretiske grunnlag. Formålet med dette kapitlet er å kunne besvare min utvalgte problemstilling og mine forskningsspørsmål. Problemstillingen for denne masteravhandlingen er «*Hva forteller PP-rådgivere om systemrettet arbeid for å skape en mer inkluderende barnehage?*».

2.1 Systemrettet arbeid

Begrepet systemrettet arbeid blir anvendt i flere kontekster, og blir særlig knyttet til PPTs innsats innen kompetanse- og organisasjonsutvikling i skole- og barnehagemiljøer. I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for ulike forståelser som kommer frem i offentlige styringsdokumenter, forskningssammenheng og i faglitteraturen.

Tveit, Cameron og Kovac (2019) argumenterer for at systemtenkning best kan forstås som et rammeverk, der flere individuelle hendelser kan ses som en helhet, og dermed tilbyr det en alternativ tilnærming til å betrakte verden og spesifikke situasjoner. I masteroppgaven utforskes systemarbeid i samsvar med perspektivene til Tveit et al. (2019) og Fasting (2018), som begge refererer til pedagogisk systemarbeid. Dette omfatter samarbeidet mellom barnehager og støttetjenester, med sikte på å forbedre og sikre kvaliteten på barnehagens totale virksomhet, for å fremme en god og inkluderende opplæring for alle (Fasting, 2018; Tveit et al. 2019). Kjernen i pedagogisk systemarbeid er utviklingen av kompetanse og organisasjon, et prinsipp som er nedfelt både i barnehagelovens (2005) § 31 og opplæringsloven (1998) § 5-6.

2.1.1 Perspektiver i offentlige styringsdokumenter

Høsten 2023 kom det et høringsnotat med forslag til endringer i barnehageloven, og forskrift om styring og finansiering av barnehagesektoren. I lys av høringsforslaget blir betydningen av begrepet systemrettet arbeid ytterligere fremhevet. Her blir systemrettet arbeid definert som kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene:

Videre foreslår departementet at PP-tjenestens mandat utvides til å omfatte kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene, i dagligtalen og stedvis i dette notatet omtalt som systemrettet arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 24-25).

Denne definisjonen er i tråd med barnehagelovens § 33, hvor systemrettet arbeid også her blir beskrevet som kompetanse- og organisasjonsutvikling, med formål om å tilpasse barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2006).

I Meld. St. 6 (2019-2020) fremhever regjeringen behovet for en klarere formulering i barnehageloven som pålegger PPT å arbeide forebyggende og med tidlig innsats, også før vanskene oppstår. Regjeringen har som intensjon å konkretisere den juridiske rammen for utførelsen av dette arbeidet. I tillegg ønsker regjeringen at PPT kan bidra til å styrke en slik praksis i barnehagene (Meld. St. 6 (2019-2020)). Stortingsmeldingen vektlegger betydningen av forebyggende tiltak og tidlig innsats. I tillegg til at den anerkjenner at oppgavene til PPT ikke er fullstendig klare og at det er behov for ytterligere klarhet i lovgivningen. Videre fremhever regjeringen betydningen av å integrere kvalitetskriteriene for PPT ved utarbeidelse av nye lovforslag som sendes ut på høring. Disse kriteriene ble først presentert i Meld. St. 18 (2010-2011), der målet var å oppmuntre PPT til å implementere mer systematiske tilnærminger i sitt arbeid. Den første av disse forventningene legger vekt på tilgjengeligheten til PPT og deres bidrag til å skape helhet og kontinuitet. Dette kan omfatte tilførsel av kompetanse, veiledning, rådgivning og støtte til barnehager, foreldre og barn, i henhold til regjeringens retningslinjer (Meld. St. 18 (2010-2011)). Det andre aspektet omhandler forventinger til at PPT skal være proaktive og ha en tettere tilknytning til barnehager, slik at de kan levere mer omfattende rådgivning og veiledning. Forventningene dreier seg blant annet om tidlig innsats og betoning av PPT som en faglig dyktig tjeneste. Dette gjelder både for systemrettet arbeid og individuell oppfølging, og innebærer at PPT, gjennom å være tilgjengelig og nært involvert, skal bidra til kompetanseutvikling, støtte, rådgivning og veiledning til barnehagene.

2.1.2 Systemrettet arbeid i faglitteraturen

I faglitteraturen blir systemrettet arbeid som oftest beskrevet som en tilnærming som tar sikte på å forstå, og gripe inn i komplekse systemer som påvirker individuell atferd og utvikling. Dette innebærer å identifisere og endre strukturelle faktorer i miljøet rundt et individ for å fremme positiv utvikling og velvære. Metodene og prinsippene for systemrettet arbeid er ofte forankret i teorier som Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og det vektlegges ofte samarbeid på tvers av ulike nivåer av et system for å oppnå ønskede resultater.

Tveit et al. (2019) utforsker forholdet mellom systemrettet arbeid og en helhetlig tilnærming til tilpasning av barnehagetilbudet for barn med spesielle behov. I stedet for å fokusere hovedsakelig på individuelle prosesser, fremhever Tveit et al. (2019) en mer integrert tilnærming der ulike deler og helheten er sammenkoblet. Ved å jobbe systematisk vil en kunne forbedre barnets omgivelser, noe som gjør det mulig å tilrettelegge for barnas utvikling (Tveit et al., 2019). Et eksempel som trekkes frem er hvordan barnehagepersonalet kan øke sin kompetanse gjennom veiledning fra PPT, noe som kan føre til endringer i samspillet mellom personalet og barna. Disse endringene kan videre ha en positiv innvirkning på barnas utvikling (Tveit et al., 2019).

Ifølge Cameron, Kovac og Tveit (2011) kan de lovpålagte retningslinjene for systemrettet arbeid, tolket på to ulike måter. Den første tolkningen indikerer at PPT primært skal konsentrere seg om barn med spesielle behov når det gjelder systemrettet arbeid. En annen tolkning tar for seg en bredere ramme, hvor PP-tjenesten er forpliktet til å bidra til forbedringen av hele barnehagesystemet. Dette sikrer at det systematiske arbeidet har positive konsekvenser for alle barn i barnehagen (Cameron et al., 2011). Ifølge en studie var flertallet av de ansatte i PPT, nærmere bestemt 80 prosent, enige i at systemrettet arbeid inkluderer følgende elementer: utvikling av læringsmiljøer, en forståelse av barnets vansker som et resultat av samspillet mellom barnet og dets omgivelser, og tiltak rettet mot barns omgivelser (Cameron et al., 2011, s. 18).

Moen (2019) knytter systemrettet arbeid til PPTs oppmerksomhet mot systemet, konteksten og miljøet som omgir barnet. Sammenhengen mellom systemperspektivet og inkludering, samt tilpasset opplæring, blir fremhevet. Moen (2019, s. 39) understreker at desto mer effektiv en barnehage kan tilpasse sitt tilbud og inkludere alle barn, desto færre vil ha behov for spesialpedagogisk støtte. PPT kan, gjennom systemrettet arbeid, bidra til å styrke barnehagens kompetanse innen tilpasning av barnehagetilbudet og inkludering av alle barn.

Ifølge Fasting (2018) vil en PP-rådgiver som deltar i organisasjonsarbeid, ikke kunne identifisere enkeltfaktorer som beskriver situasjonen eller forbedrer forholdene i barnehagen. Gjensidig påvirkning mellom ulike faktorer kan føre til at endringer i en faktor påvirker andre faktorer. Dette samspillet er av vesentlig betydning. Videre knytter Fasting (2019) systemrettet arbeid til systemteoretisk tenkning og relasjonelle modeller. I faglitteraturen, og

da særlig hos Fasting (2018), blir begrepet “pedagogisk systemarbeid” brukt. Dette begrepet knytter han nært til prinsippet om inkludering. I henhold til Fasting (2019), kan pedagogisk systemarbeid oppsummeres som et faglig og sosialt arbeid med sikte på å styrke både barnehagens og PPTs evne til å imøtekomme behovene til alle barn.

Hesselberg og Tetzchner (2016) beskriver systemrettet arbeid som en tilnærming som har potensial til å forbedre koordineringen og effektiviteten av ressursutnyttelsen, både for organisasjonen i sin helhet og for individene innenfor organisasjonen. På denne måten vil systemet operere mer optimalt (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Jeg har hittil tatt for meg ulike perspektiver på systemrettet arbeid. Forståelsen av begrepet kan variere fra en omfattende til en mer begrenset tolkning. Det synes imidlertid å være en tendens til å tolke begrepet i en bredere kontekst. Det vil med andre ord si at PPT forventes å involvere seg i systemrettet arbeid for kompetanse- og utviklingsutvikling. Dette selv uten direkte relasjon til individuelle barn (Meld. St. 6 (2019-2020); Kunnskapsdepartementet 2023a; Kunnskapsdepartementet, 2023b). Tidlig innsats, forebyggende tiltak, nær tilstedeværelse og samarbeid med barnehager, arbeid med pedagogisk ledelse og læringsmiljø, samt inkludering og barnets relasjon med andre, er aspekter som ofte sees i sammenheng med systemrettet arbeid. I tillegg blir prinsipper om inkludering og samarbeid også tilknyttet begrepet. Videre forbindes systemrettet arbeid i faglitteraturen med systemteori, og da særlig med referanse til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.4.

2.1.3 Bakgrunn for ønske om mer systemrettet arbeid

Regjeringen har i lang tid fremmet behovet for økt fokus på systemrettet arbeid fra PP-tjenesten. For å støtte dette formålet, har regjeringen gjennom ulike tiltak tildelt midler for å forbedre kompetansen og utdanningen til ansatte i PPT (Nordahl, 2018). De tre hovedprogrammene for kompetanseheving og videreutdanning: Samtak (2000-2003), Faglig løft for PPT (2008-2013) og SEVU-PPT (2013-2018), har alle i varierende grad hatt fokus på å styrke systemrettet arbeid. Dette underkapittelet vil utforske målene for disse programmene og evalueringene av deres effekt. Avslutningsvis vil det pågående kompetanseløftet innen spesialpedagogikk og inkluderende praksis bli diskutert.

Hovedmålene i det nasjonale kompetansehevingsprogrammet «Samtak» (2000-2003), var å forbedre kompetansen både i PPT og i skolene. Dette ble gjort med et særlig fokus på fire separate fagområder, hvor systemrettet arbeid var blant dem. Systemperspektivet skulle integreres som et overgripende perspektiv i de andre fagområdene. Evalueringen av Samtak viste at programmet var for sentralstyrt og manglet tilpasning til lokale forhold. De som allerede var sterke, ble styrket ytterligere, mens PP-tjenester med størst behov ikke klarte å dra like stor nytte av programmet (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen & Befring, 2003).

«Faglig løft» (2008-2012) var et regionalt prosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet med det formål å styrke både den faglige og organisatoriske kapasiteten til PPT. Evalueringen av prosjektet indikerte at både skolefaglig personell og ledere innen PPT, opplevde at prosjektet hadde bidratt til en forbedring av kvaliteten på både veiledningen og PPTs sakkyndige arbeid (Hustad & Fylling, 2012).

SEVU-PPT (2013-2018) var et program for etter- og videreutdanning, designet for å styrke kompetansen til ansatte i PPT. Formålet var å fremme en tilnærming som vektlegger systemiske perspektiver, ved å tilby videreutdanning innen fagområder som organisasjons- og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning, samt ledelse. Analysen av SEVU-PPT viste at de som deltok i videreutdanning, hadde bedre kunnskap om systemrettet arbeid sammenlignet med de som ikke deltok (Andrews, Lødding, Fylling & Hustad, 2018). Det var imidlertid for tidlig å konkludere om SEVU-PPT hadde ført til endringer i arbeidspraksis for PPT. Ifølge Andrews et. al (2018) fremgår det av sluttevalueringen at økt kompetanse spiller en avgjørende rolle for implementeringen av en mer systemrettet tilnærming. Dette fordi det lettere muliggjør bruken av et relasjonelt eller systemrettet perspektiv i konkrete saker.

I 2020 ble det satt i gang et kompetanseløft kalt «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis», som er en oppfølging av Meld. St. 6 (2019-2020). I kompetanseløftet understrekes det at kommunens ansvar er å evaluere hvilken kompetanse som er nødvendig for ansatte i barnehager, skoler, PPT og andre støttetjenester.

Målet for kompetanseløftet er følgende:

- «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, 2024)

For å oppnå disse målene, er det viktig å se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng, for å tilby barn og elever en helhetlig tilnærming til læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2024). Dette krever samarbeidskompetanse for å bygge et sterkt team rundt barna, og samarbeide effektivt med kollegaer, foreldre og andre aktører. Videre innebærer det å ha kompetanse som dekker både vanlige utfordringer og mer komplekse og sammensatte utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2024). Dette innebærer å kunne identifisere ulike behov og tilpasse tilbudet deretter, uavhengig av kompleksiteten i situasjonen. Til slutt er det viktig å ha ferdigheter til å gjenkjenne når det vil være nødvendig å hente inn spesialisert kompetanse og veiledning fra Statped (Utdanningsdirektoratet, 2024). Dette krever grundig vurdering av situasjoner for å sikre best mulig støtte og oppfølging for barn og elever.

2.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

Dette kapittelet innledes med presentasjon av relevant litteratur. Først vil jeg fokusere på inkluderingslitteratur, da inkludering representerer et sentralt ideologisk prinsipp innenfor norsk utdanningskontekst. Videre ønsker jeg å ta for meg den historiske utviklingen til PPT. Deretter skal jeg gi en liten oversikt over dagens struktur og organisering av PPT, og undersøke samarbeidsforholdet mellom barnehager og PPT. Til slutt vil det bli gjort rede for PP-tjenestens innsats på et overordnet nivå, samt de utfordringer som kan oppstå i dette samarbeidet.

2.2.1 Inkludering

Begrepet inkludering er et vidt begrep, og det kan derfor være utfordrende å finne en tydelig definisjon. En kan skille mellom integrering og inkludering, der hvor inkludering primært involverer systemiske endringer. Integrering innebærer tilpasning til omgivelsene, mens

inkludering innebærer at omgivelsene og organisasjonen tilpasser seg individene (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 144-145). I Meld. St. 6 (2019-2020) fremhever regjeringen betydningen 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 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8)

Forståelser av systemrettet arbeid knyttes til prinsipper om inkludering. PPTs metodiske tilnærming kan resultere til økt kompetanse i barnehagen, og bedre evne til å tilpasse tilbudet til hvert enkelt barns behov (Meld. St. 6 (2019-2020)). Når det ordinære tilbudet er tilfredsstillende, er det mulig at de fleste barn kan motta den nødvendige hjelpen og støtten de trenger innenfor fellesskapet.

Ifølge Nilsen (2017) kan inkluderingsbegrepet betraktes fra tre ulike perspektiver. Den første dimensjonen tar for seg det fysiske og organisatoriske miljøet som omgir individet, hvor fokus ligger på tilgang til fellesskapet. Denne dimensjonen understreker betydningen av det fysiske fellesskapet og dets påvirkning på deltakelsesmulighetene (Nilsen, 2017). Den andre dimensjonen omhandler det sosiale aspektet og individets faktiske deltakelsesmuligheter i fellesskapet. Dette området vektlegger hvordan det sosiale miljøet påvirker inkluderingen, og handler om å engasjere seg i sosiale fellesskap og etablere relasjoner med jevnaldrende.

Denne dimensjonen setter fokus på individets reelle muligheter til å føle seg inkludert gjennom sosiale fellesskap (Nilsen, 2017). Den tredje dimensjonen fokuserer på inkludering innenfor faglige og kulturelle områder. Innenfor den faglige delen vurderes muligheten til faglig utvikling og læring som meningsfull for den enkelte. Den kulturelle delen av dimensjonen handler om deltakelse i læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre (Nilsen, 2017).

Inkludering kan betraktes fra både objektive og subjektive perspektiver (Nilsen 2017). Den objektive siden omhandler hvordan inkludering oppfattes, mens den subjektive siden omhandler individets egen opplevelse av inkludering. Når man analyserer de tre dimensjonene av inkludering fra både objektive og subjektive synsvinkler, blir tilretteleggingen av læringsmiljøet og det sosiale fellesskapet betraktet som deler av det objektive aspektet (Nilsen, 2017). Til tross for at barnehageansatte tilrettelegger

læringsmiljøet og det sosiale fellesskapet, er det ikke gitt at barna selv opplever å være en del av fellesskapet eller å være inkludert Fasting og Breilid (2020). Derfor er barnas egne stemmer og opplevelser avgjørende for å opprettholde den subjektive dimensjonen av inkludering (Nilsen, 2017). Relasjoner og holdninger utgjør en grunnleggende faktor for å fremme et inkluderende læringsmiljø i barnehagen (Nilsen, 2017). Evnen til å håndtere relasjoner spiller en avgjørende rolle i å praktisere inkludering, da kvaliteten på samspillet med barna er avgjørende for barnehagens inkluderende atmosfære.

Inkludering i barnehagen handler om å legge til rette for at barn kan delta sosialt og sikre at det pedagogiske tilbudet tilpasses individuelle behov og forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det å skape et inkluderende fellesskap er nå en felles ansvarsoppgave innenfor utdanningssektoren; det er ikke lenger kun enkeltaktører i skoler og barnehager som har det fulle ansvaret (Meld. St. 6 (2019-2020)). Prinsippet om inkludering i barnehage, kan spores tilbake til da Norge i 1991 bestemte seg for å følge FNs konvensjon om barnets rettigheter. I 1994 skrev Norge under Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), og i 2003 ble barnekonvensjonen en del av norsk lovgivning.

Salamancaerklæringen understreker at en inkluderende praksis skal være normen i all opplæring. Erklæringen fokuserer på å sikre at alle barn, uavhengig av deres forutsetninger, får nødvendig tilpasning for å bli inkludert i fellesskapet (UNESCO, 1994). FNs barnevernkonvensjon omhandler barns rettigheter, inkludert deres rett til å bli hørt og deres rett til lik deltakelse med fokus på å bekjempe segregering i barnehagen og skolen (Barne- og familiedepartementet, 2003). Prinsippet om inkludering bør også reflekteres i PPTs arbeid med barn, og i utdannings- og oppvekstsektoren (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 55). Prinsippet om inkludering støttes av FNs barnekonvensjon, og da særlig artikkel 28 og 29, som understreker barns rett til utdanning av god kvalitet og deres rett til å utvikle seg fullt ut. Artikkel 28 og 29 i barnekonvensjonen forplikter også statene til å sikre inkluderende utdanningssystemer som tar hensyn til barns individuelle behov og evner, og dette støtter opp om prinsippene som fremheves i Salamancaerklæringen.

2.2.2 Kort historisk tilbakeblikk på PP-tjenesten

Da den første offentlige PP-tjenesten ble etablert, var hovedformålet å skille ut elever til spesialskoler. Ved å legge vekt på individuelle forhold, ble elevene underlagt diagnostisering og evaluering for å avgjøre deres egnethet for integrasjon i den ordinære skolen (Hesselberg

& Tetzchner, 2016, s. 30). Denne praksisen med segregering ble imidlertid etter hvert gjenstand for kritikk, og det ble nedsatt en kommisjon for å undersøke nærmere tilbudet til barn med spesialpedagogiske behov. I 1970 fremmet denne kommisjonen, kjent som Blom-utvalget, en innstilling som anbefalte nye lovregler for spesialundervisningen. Innstillingen understreket viktigheten av at alle elever skulle inkluderes og delta i fellesskapet, samt ha ansvar for oppgaver og plikter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971). Denne innstillingen bidro til å forankre prinsippet om tilpasset opplæring og endret oppmerksomheten rundt barns vansker fra årsaksorientering til en forståelse av deres behov. For PPT representerte dette et avvik fra den tidligere individorienterte tilnærmingen (Haug, 2021; Johnsen, 2019).

Med utgangspunkt i anbefalingene fra Blom-utvalget, ble spesialskoleloven fra 1975 integrert i grunnskoleloven. Dette forsterket prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering av elever. Som en følge av dette endret PPT sitt fokus fra individuell tilrettelegging til å i større grad jobbe med å integrere barn i barnehager og skoler (Johnsen, 2019, s. 123). I tillegg til dette ble det i St. Meld. 98 (1977-1978) tydeliggjort at PPT også skulle gi rådgivning til personalet i barnehager. Videre ble forebyggende og behandlende tiltak for småbarn beskrevet som en del av PPTs ansvarsområde (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1978, s. 56).

I tiden etter innføringen av den integrerte skolen, oppsto det betydelig kritikk mot dens praksis (Haug, 2021). Kritikken var primært rettet mot forståelsen av integrasjonsbegrepet, hvordan opplæringen ble strukturert og det pedagogiske utbyttet for elever. Integrering var i overveiende grad basert på en individfokusert tilnærming, hvor elevenes personlige attributter, fremfor kvaliteten på læringsmiljøet, dannet grunnlaget for å iverksette pedagogiske tiltak (Haug, 2021). Hensikten var å inkludere de som befant seg på utsiden, men denne inkluderingen forutsatte også en individuell innsats fra elevenes side ved at de måtte møte visse kriterier for å kunne delta i fellesskapet (Haug, 2021).

Etter Salamanca-erklæringen utga den norske regjeringen St. Meld. 23 (1997-1998), som omhandlet opplæring for barn, unge og voksne med særlige behov. Denne stortingsmeldingen understreket at oppgavene til PP-tjenesten også skulle ha et systemrettet fokus, spesielt gjennom å gi veiledning og assistanse til personalet i spørsmål om organisering og

tilrettelegging av læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 1998). På bakgrunn av dette fikk PP-tjenesten et tosidig mandat i opplæringsloven. Opplæringsloven fra 1998 fastslår at PPT har ansvar for både systemrettede og individrettede oppgaver i skolen. Barnehagesektoren blir ikke eksplisitt omtalt i den delen av opplæringsloven som omhandler systemrettet arbeid, og dermed var PPTs juridiske forpliktelser overfor barnehagen begrenset til sakkyndighetsarbeid. Dette endret seg ikke før i 2016, da retten til spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn ble overført fra opplæringsloven til barnehageloven, og i dag har PPT et tosidig mandat både innenfor barnehage- og skolesektoren (Groven, 2019, s. 31). Ifølge Fasting (2018, s. 28) er det en klar linje mellom de tidlige ideene som dannet grunnlaget for etableringen av PPT, og det at tjenesten fremdeles fokuserer mest på individuell tilnærming.

2.3 Individrettet og systemrettet perspektiv

Siden begynnelsen av 1990-tallet har det skjedd en endring i de nasjonale offentlige og politiske retningslinjene som angår PPTs arbeidsområde. Denne endringen har gått fra et individrettet fokus over til et mer systemrettet perspektiv (Kvello, 2013). Systemtankegangen representerer en nyere ide innenfor spesialpedagogikk sammenlignet med den individuelle forståelsesmåten (Kvello, 2013). Arbeid som er rettet mot enkeltbarn er karakterisert som individorientert, og bruk av diagnostiske begreper er en del av denne tilnærmingen (Moen, 2019). Denne tilnærmingen har vært opptatt av å adresse de individuelle utfordringene, med spesialpedagogisk hjelp rettet direkte mot det enkelte individet. For PPT innebærer et slikt individfokus hovedsakelig sakkyndig vurderinger, uten nødvendigvis å ta hensyn til de relasjonelle og kontekstuelle aspektene ved utredning og anbefalinger (Kvello, 2013). PPT har også ansvar for å ha oversikt over utredningsmaterialet, test-kompetanse og formidling av testresultater. Det er også viktig at PPT har god kunnskap om konsekvensene av en diagnose eller mangelen på en slik diagnose for barnet, både på kort- og lang sikt (Moen, 2019, s. 38).

Den største kritikken mot individperspektivet har vært rettet mot at det legger for mye vekt på at «problemet» ligger hos barnet selv, mens de relasjonelle og kontekstuelle forholdene, som inkludering, blir nedprioritert (Bjeklund, Groven & Åmot, 2019). En problemfokuset tilnærming kan også føre til at barnets styrker og ressurser ikke blir tilstrekkelig vurdert. Moen (2019) påpeker at individperspektivet ikke tar tilstrekkelig hensyn til omgivelsene rundt barnet, og et slikt perspektiv vil dermed ikke være nok til å oppnå inkluderende og allsidig opplæring og utvikling. Dog kan individperspektivet være et utgangspunkt for å få et mer

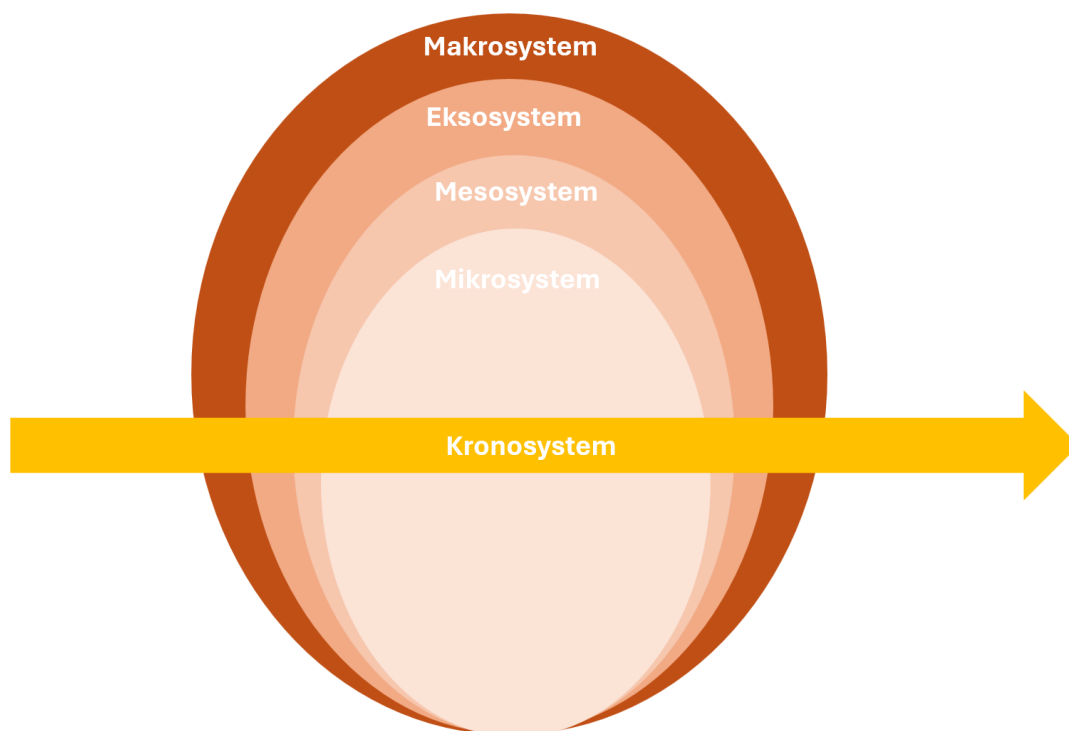
helhetlig bilde av utfordringene vi står overfor. Det kan bidra til å rette oppmerksomhetene mot hvordan vi kan møte utfordringene på et systemnivå (Bjektlund, Groven & Åmot, 2019, s. 113).

Ifølge Nordahl (2018) er det en økende interesse om å fokusere mer på systemrettet arbeid i PP-tjenesten. Dette skyldes både det høye antallet henvisninger på individnivå, forskning samt politiske retningslinjer som peker på at en mer systematisk og forebyggende tilnærming vil være effektivt for PP-tjenestens arbeid i å gi støtte til barnehager.

2.4 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske teori blir brukt for å identifisere sammenhenger mellom miljø og individ, og for å gi et overordnet blikk på hva PP-rådgiverne forteller om systemarbeid.

Bronfenbrenner (1979) fremhevet at barns utviklingsprosesser er sammensatte og påvirkes ikke bare av arv eller miljø, men også av forhold, roller og aktiviteter. Hans fem systemer som mennesker lever i, illustrerer gjensidig påvirkning mellom individet og miljøet (Kvello, 2013). Ifølge Bronfenbrenner og Morris (2006) spiller både biologiske og miljømessige faktorer en rolle i individets utvikling gjennom gjensidige påvirkningsprosesser, der individer aktivt bidrar til menneskelig utvikling. Bronfenbrenner hevdet at barn påvirkes av faktorer som trygghet, samfunnets velferdsgoder, kvaliteten på relasjoner og deltagelse i ulike roller og aktiviteter (Kvello, 2013). Bronfenbrenner og Morris (2006) forklarer betydningen av kronosystemet i modellen. Kronosystemet illustrerer tidsperspektivet i individets utvikling og hvordan det påvirker ett eller flere av de andre systemene.



Visualisering av Bronfenbrenners bioøkologiske teori

2.4.1 Mikrosystem

Den innerste sirkelen i illustrasjonen over, er mikrosystemet. Bronfenbrenner (1979, s. 22) definerte systemet slik: «A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics». Mikrosystemet handler om de direkte og personlige relasjonene og omgivelsene et individ engasjerer seg i, som eksempelvis familie, skole og nære venner. Barnet tilhører flere mikrosystem parallelt. Dette mikromiljøet inneholder ulike relasjoner som kan påvirke individet. Dette mikromiljøet består av forskjellige relasjoner som kan ha innvirkning på individet. For å oppnå vedvarende og sunne forhold, bør relasjonene kjennetegnes av gjensidighet og positivt engasjement (Kvello, 2013). I mikromiljøet blir også betydningen av de ulike rollene individene har, understreket. Det kan være preget av muligheter eller begrensninger. Bronfenbrenner (1979) fremhevet betydningen av mangfoldet av aktiviteter barnet deltar i for å utvikle deres ulike potensialer (Kvello, 2013).

2.4.2 Mesosystem

Bronfenbrenner (1979) beskriver hvordan mesosystemet omhandler samspillet mellom mikrosystemet:

A meso system comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for adult, among family, work, and social life. (Bronfenbrenner, 1979, s. 25)

Barn er en del av flere mikromiljøer samtidig, som eksempelvis familien og barnehagen eller skolen. Når et barn blir levert av sine foreldre i barnehagen, oppstår det en relasjon og samhandling mellom disse to mikrosystemene. En positiv relasjon og et effektivt samarbeid mellom barnehagen og foreldrene vil påvirke barnet, selv om barnet ikke direkte deltar i dette samspillet i mesosystemet. Jo flere positive relasjoner og samarbeid som utvikler seg i mesosystemet, desto gunstigere blir det for barnet i de forskjellige mikromiljøene det er en del av (Kvello, 2013). PP-tjenesten kan fungere som en støtteenhet som vurderer om mikromiljøene er tilstrekkelig tilpasset barnets forutsetninger og behov (Kvello, 2013). Bronfenbrenner (1979) utdyper også konseptene han refererer til som økologiske overganger og økologiske feller. Økologiske overganger vil oppstå gjennom hele livet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Eksempelvis når barnet går fra familiens omsorg til å delta i barnehage, og deretter fra barnehage til skole. Disse overgangene påvirker barnets fremtidige utvikling ved å enten være positive eller negative opplevelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 27). PP-tjenesten kan ha positiv påvirkning i overgangsprosesser ved å gi veiledning til barnehagen under tilvenningsperioden, eller ved å støtte barnets overgang fra barnehage til skole.

2.4.3 Eksosystem

Bronfenbrenner (1979) definerer ekosystemet slik:

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that effect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person. (Bronfenbrenner, 1979, s. 25)

Det innebærer med andre ord hvordan ulike instanser påvirker barnet indirekte. PP-tjenesten kan her tilby opplæring i barnehager og skoler for å håndtere adferds- og språkvansker. Dette vil kunne ha betydning for barnets hverdag i barnehage eller skole.

2.4.4 Makrosystem

Makrosystemet er den siste modellen i Bronfenbrenners bioøkologiske modell, og blir definert slik:

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology, underlying such consistencies. (Bronfenbrenner, 1979, s. 26)

Makrosystemet omfatter samfunnets verdier, normer, økonomi og ideologier. Beslutninger som kan tas i makrosystemet inkluderer tiltak som å sikre full barnehagedekning, signeringen av Salamancaerklæringen og implementeringen av FNs barnekonvensjon. Et annet eksempel kan være når kommunen samarbeider med PPT om tidlig innsats og forebygging, som svar på regjeringens retningslinjer på dette området. Dette kan også omhandle kommunens verdier i barnehager, og den økonomiske rammen kommunen gir til PPT, som igjen vil ha betydning for deres mulige arbeid. Samtlige av disse politiske avgjørelsene påvirker barns liv på ulike nivåer av mikro-, meso-, og eksosystemet.

2.4.5 Kronosystem

Senere innførte Bronfenbrenner (2006) kronosystemet i sin teori for å fremheve at alt gjennomgår endring og utvikling over tid. Dette dreier seg om individets utvikling, og innen forskning er det viktig å se på barnets utvikling over tid, ikke bare på kort sikt.

Bronfenbrenner (2006) argumenterte for at dette ville gi en dypere forståelse av utviklingsprosessene, og han delte denne tidsdimensjonen inn i mikro-, meso-, og makrotid. Mikrotid fokuserer på å etablere sammenheng og forutsigbarhet i dagliglivet (Kvello, 2013). Mesotid strekker seg vanligvis over dager eller uker, mens makrotid omfatter de langsiktige kulturelle beslutningene (Kvello, 2013).

2.4.6 Svakheter og styrker ved bioøkologisk teori

Bioøkologisk teori strekker seg bredt for å omfatte alle nødvendige biologiske faktorer, og for å forklare hvordan miljøet påvirker utviklingen. Basert på dette, kan det argumenteres for at de beskrivelsene av de fem systemene blir overfladiske, og at de ikke dykker dypt nok ned i detaljene i barnets sosiale interaksjoner og utvikling (Kvello, 2013). Det kan ifølge Kvello (2013) derfor være krevende å anvende denne teorien i forskning som fokuserer på spesifikke

problemstillinger, da forklaringene mangler en grad av presisjon. På den andre siden er en styrke ved teorien at den kan bidra til å identifisere forhold og sammenhenger mellom ulike miljøer og overganger. Dette vil kunne gi et helhetlig perspektiv på konteksten som undersøkes i denne oppgaven.

3 Metode

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for min metodiske tilnærming, og det vitenskapsteoretiske synet som ligger til grunn for den utvalgte metoden. Videre skal jeg beskrive utvalget og gjennomføring av undersøkelsen. Studiets kvalitet skal videre diskuteres gjennom reliabilitet og validitet. Avslutningsvis skal jeg drøfte hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt stilling til.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Vitenskapelige metoder fungerer som retningslinjer som sikrer en faglig forsvarlig gjennomføring av den vitenskapelige virksomheten (Grønmo, 2016). I samfunnsvitenskapen skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. I den kvantitative forskningsmetoden blir virkeligheten gjenspeilet gjennom tabeller og tall. I den kvalitative forskningsmetoden får man tekstbaserte beskrivelser gjennom blant annet intervjuer og observasjoner (Befring, 2020 s. 92). En ytterligere forskjell er at den kvantitative forskningsmetoden krever relativt mange flere enheter i forhold til den kvalitative hvor en kan benytte seg av færre enheter (Befring, 2020).

I denne masteravhandlingen peker problemstillingen og forskningsspørsmålene mot den kvalitative metoden, grunnet at de handler om «hva» og «hvordan» (Thagaard, 2018). Formålet er å beskrive hvordan PP-rådgivere opplever systemarbeid i barnehager. Gjennom den kvalitative forskningsmetoden får man mulighet til å undersøke et sosialt fenomen eller hendelse i dybden. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes også ved at man ønsker en dybdeforståelse, tekstanalysering, få undersøkelsesenheter og nærhet til informantene som skal undersøkes (Thagaard, 2018). Denne forskningsmetoden er særlig egnet til å undersøke tema hvor det kan være nødvendig med åpenhet og fleksibilitet, samt hvor det ligger lite forskning i grunn (Thagaard, 2018)..

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Som forsker kan valget av vitenskapelig perspektiv være av betydning for det man ønsker å søke informasjon om. Det kan også være en viktig del av det utgangspunktet man danner seg for den forståelsen som utvikles gjennom forskningsprosessen (Befring, 2020). Hermeneutikk er læren om å tolke tekster, og har som formål å danne en forståelse av tekstens betydning (Befring, 2020). En hermeneutisk tilnærming innebærer at forskeren tolker handlinger og

utsagn ved å oppnå en dypere forståelse av meninger og sammenhenger i kultur og samfunn. Dette kan bidra til å belyse ulike perspektiver og forståelser av en bestemt problemstilling, og videre å utvikle en mer nyansert forståelse av verden (Befring, 2020).

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), også kjent som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken peket på viktigheten av det å ha en mening eller forhåndsforståelse om et fenomen før man skal forske på det (Befring, 2020, s.20). Han fremhevet kunsten å kunne tolke når betydningen av noe er uklart og flertydelig (Befring 2020. s 20). Det vil si at forskeren ikke starter forskningsprosessen med blanke ark, og det er dermed viktig at en som forsker er bevisst over sin egen forforståelse, samt være åpen for informantenes opplevelser og uttrykk. «Tolkning» blir av Gadamer beskrevet som en sirkulær prosess, hvor en både oppnår innsamling av nye erfaringer, samt at eksisterende forståelser gjensidig påvirker hverandre og danner en ny forforståelse. Dette vil si at del og helhet påvirker hverandre gjensidig, og en helhetlig forståelse rekonstrueres i den sirkulære bevegelsen mellom det som er forstått og det som ikke er forstått (Krogh, 2009). I kvalitativ forskning er det vanlig å bruke en tilnærming som er fortolkende under analyseringen av det empiriske materialet. Dette kan hjelpe til med å støtte opp ens egne erfaring, og dermed åpne opp for en mer mangfoldig forståelse av virkeligheten (Dale, 2011, s. 16). Denzin og Lincoln (2011, s. 12) påstår at det som forsker ikke er mulig å være helt objektiv, ettersom at ens egne perspektiv alltid vil kunne påvirke forståelsen av den andre parten.

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming for å analysere datamaterialet. Formålet med prosjektet er å undersøke hva PP-rådgivere forteller om systemrettet arbeid for å skape en mer inkluderende barnehage. Dermed så ønsker jeg å fortolke informantenes opplevelser og oppfatninger knyttet opp mot problemstillingen. Etter analyseringen av datamaterialet tenkte jeg det var nødvendig å gå tilbake, og jobbe med ulike deler av transkripsjonene. Slik dannet jeg meg en dypere forståelse av innholdet i intervjuene, også ble det oppdaget nye detaljer som kunne videre utforskes. Jeg var bevisst på min rolle som forsker under forskningsprosessen, og hvordan den eventuelt kunne ha en innvirkning på forskningsresultatene.

3.3 Forskningsprosess

3.3.1 Semistrukturert intervju

I dette prosjektet har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju, som kjennetegnes med sin delvis strukturerte tilnærming (Befring 2020, s. 75). Temaene som forskeren hovedsakelig skal gjennomgå i intervjuet er dermed forhåndsbestemt, mens rekkefølgen av temaene velges under intervjuet for å skape flyt i dialogen (Thagaard, 2018). Jeg baserte intervjuene på en semistrukturert intervjuguide, som på forhånd var blitt utformet.

Som forsker bør man i forkant av et intervju være godt forberedt på gjennomføringen av datainnsamlingen (Befring, 2020). Man bør utarbeide en intervjuguide, som gir en beskrivelse i grove trekk om hvordan intervjuet skal gjennomføres, og hvilke tema som skal bli tatt opp med informantene (Befring 2020, s. 75). Før jeg startet opp med intervjurundene utformet jeg en intervjuguide som var tilpasset mitt prosjekt (vedlegg 3). Intervjuguiden besto av tre deler som tok for seg de temaene jeg ønsket å ta for meg. Den besto av en innledning hvor jeg fortalte informantene om prosjektets formål, samt stilte jeg spørsmål om informantenes bakgrunn. Formålet med en slik innledning var å få en myk start på intervjuet, samt for å skape en avslappende stemning og en flytende dialog mellom oss (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163). Jeg kom videre over til hovedspørsmålene. Her var ikke fokuset på rekkefølgen av spørsmålene, men heller det å skape en flytende dialog og få med meg innholdet av det som ble sakt for å stille gode oppfølgingsspørsmål. Hovedfokuset var på informantenes forståelse, meninger og erfaringer knyttet til tematikken. Avslutningsvis hadde jeg ett spørsmål jeg stilte alle informantene, samt ga jeg dem muligheten til å utdype eller tilføye det dem følte dem ikke fikk sakt. Slik kan forskeren følge intervjupersonen fortelling, og samtidig sørge for at temaene som er viktige for problemstillingen blir diskutert underveis i intervjuet (Thagaard, 2018). Analysedelen ble også enklere og mer strukturert gjennom en semistrukturert intervjuguide..

3.3.2 Rekruttering og utvalg av deltakere

For å få innsikt i PP-rådgivernes erfaringer hva det gjelder systemrettet arbeid i barnehage ønsket jeg å intervju 4-5 PP-rådgivere fra ulike PP-kontor. Ifølge Brinkmann og Tangaard (2012, s. 20) vil et studentprosjekt typisk bruke 3-5 informanter, noe som er avhengig av prosjektets rammer, varighet og tilgjengelige ressurser for intervjuundersøkelsen. De kriteriene jeg valgte å sette for mitt utvalg var (1) PP-rådgivere som hadde erfaring med

systemrettet arbeid i barnehage. (2) PP-rådgiverne skulle jobbe på ulike PP-kontor i Norge, grunnet at jeg antok at de ulike kontorene hadde forskjellig kultur, perspektiv og erfaringer knyttet til begrepet systemarbeid. Kriterium (2) var også for å unngå at PP-rådgiverne hadde erfaring med systemarbeid fra samme barnehage.

Etter å ha sendt ut e-post med en kort beskrivelse av prosjektet, samt informasjonsskrivet mitt (vedlegg 2) til seks ulike PP-kontor i Norge, opplevde jeg det som utfordrende å komme i kontakt med PP-ledere som kunne hjelpe med å distribuere denne informasjonen videre til aktuelle kandidater. Jeg valgte derfor å kontakte de aktuelle PP-rådgiverne direkte via telefon, i tillegg til PP-ledere som var oppført på de ulike kommunenes nettsider. En av PP-rådgiverne takket ja til deltakelse i intervjuet under en telefonsamtale, etterfulgt av videre kommunikasjon via e-post. I denne prosessen bidro veilederen også ved å oversende en liste med e-postadressen til syv ulike PP-ledere. Jeg sendte deretter henvendelser til disse lederne angående tilgjengelige og aktuelle rådgivere ved deres PP-kontor. Jeg mottok respons fra to kontor som hadde kvalifiserte PP-rådgivere som var interesserte i å delta. All korrespondanse ble utført via e-post, hvor vi planla dato og tidspunkt for intervjuene. I tillegg informerte jeg om nødvendigheten av at deltakerne gjennomgikk informasjonsskrivet før intervjuet. Jeg poengterte i utsendt e-post at intervjuene ville bli tatt opp, og ba om skriftlig samtykke via e-post.

Jeg har totalt vært i kontakt med 9 antall kommuner, og det endelige utvalget mitt består av fire PP-rådgivere fra fire ulike kommuner, i fire ulike fylker.

| Informant | Utdanning | Stilling | Erfaring |
|-------------|---|---|--|
| Informant 1 | -Bachelor i spesialpedagogikk -Master i spesialpedagogikk, med fordypning i psykososiale vansker | -100% PP-rådgiver (med hovedansvar for barnehagesaker). | -PP-rådgiver (ca. 3 år) -Spesialpedagog i barnehage -Assistent i barnehage |

| | | | |
|-------------|--|--|--|
| Informant 2 | <p>-Førskolelærer</p> <p>-Master i Barnehagevitenskap</p> | <p>-100% PP-rådgiver (Seksjon-barnehage)</p> | <p>-PP-rådgiver (3år)</p> <p>-Spesialpedagog i Senter for styrket barnehage tilbud (4 år)</p> <p>-Spesialpedagogisk utfører (4 år)</p> |
| Informant 3 | <p>- Bachelor i barnevern (barnevernspedagog)</p> <p>-Videreutdanning i:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emosjonelle vansker og sosial kompetanse • Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) • Kognitiv atferdsterapi • Sakkyndig vurdering og råd • Sakkyndig vurdering og forvaltning • Klasseledelse og gruppeledelse | <p>-100% PP-rådgiver (Hovedsakelig seksjon skole).</p> <p>Jobber som fast deltaker i kommunens tverrfaglige møte, med mye fokus på barnehage og systemrettet arbeid/ Pedagogisk analyse.</p> | <p>-PP-rådgiver (8 år)</p> <p>-Institusjon med det psykososiale feltet</p> |
| Informant 4 | <p>- Bachelor i barnevern (barnevernspedagog)</p> <p>-Master i spesialpedagogikk</p> <p>-Videreutdanning i barnehagepedagogikk</p> | <p>-100% PP-rådgiver (Seksjon barnehage- og skole)</p> | <p>-PP-rådgiver (2år)</p> <p>-Pedagogisk leder i barnehage (7 år)</p> <p>-Ambulerende pedagogisk støtte team – fokus på systemrettet arbeid i barnehage (2 år)</p> |

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Ifølge Brinkmann & Tanggard (2012), kan det vært lurt å alltid gjennomføre prøveintervju for å teste intervjuguiden, og for å teste seg selv som intervjuer. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en medstudent. Slik fikk jeg testet ut hvordan spørsmålene mine ble tolket og mottatt. Etter prøveintervjuet måtte jeg gjøre noen omformuleringer grunnet at noen av spørsmålene var uklare eller litt for lange. Jeg fikk i tillegg testet ut diktafonen som jeg hadde lånt for anledningen, og fikk forsikret meg om at denne fungerte som den skulle.

Alle intervjuene ble gjennomført som videomøter via Teams da samtlige av informantene befant seg i ulike kommuner i Norge. Det var av høy betydning for meg å sikre at informantene følte seg komfortable både før og under intervjuene. Jeg valgte derfor å initiere intervjuene med først å presentere masteravhandlingen, forklare at intervjuet var semistrukturert med en liste over gitte tema. Jeg forklarte også at jeg var interessert i å forstå informantens perspektiver på tematikken, og ønsket derfor ikke å påvirke deres synspunkter ved å gi dem noen definisjoner på hvordan jeg oppfattet ulike begrep. Videre startet vi med bakgrunns spørsmål slik at informantene kunne få anledning til å presentere seg selv, og oppnå en følelse av komfort. Jeg valgte også å dele litt om min egen bakgrunn i et forsøk på å etablere en mer avslappet atmosfære, og skape en følelse av naturlig dialog fremfor utspørring.

3.3.4 Transkribering

Under alle intervjuene ble det brukt diktafon for å sikre kvaliteten, informantenes egne uttalelser samt for å fange opp nyanser i stemmeleie og språket til informantene under videre transkripsjon. Å transkribere kan defineres som å transformere, som vil si å endre fra en form til en annen. I denne sammenheng betyr det at talespråket blir oversatt til skriftspråk (Kvale & Brinkmann 2015, s. 205). Brinkmann og Tangaard (2012, s.34) hevder at det kan virke noe provoserende å kalle transkribering for en oversettelse grunnet at det talte språket, og det skrevne språket er veldig ulike medier. De påpeker at når man representerer det talte språket i en levende og muntlig interaksjon fryser man fast noe som i utgangspunktet ville vært kontekstuellet og dynamisk. En mengde informasjon vil gå tapt gjennom transkribering grunnet at kroppsspråk, tonefall og ironi ikke er lett å transkribere (Brinkmann og Tangaard, 2012). Jeg så det derfor som fordelaktig å transkribere umiddelbart etter gjennomførte intervju, mens jeg hadde store deler av intervjuet friskt i minne.

Transkriberingen ga meg muligheten til å bli godt kjent med datamaterialet, samt fikk jeg muligheten til å lytte til intervjuene gjentatte ganger mens jeg endret eventuelle skrivefeil i den allerede transkriberte teksten. Det finnes ingen universell måte å transkribere forskningsintervju på, likevel er det enkelte valg man som forsker må ta (Thagaard, 2018). Dette kan eksempelvis være om intervjuene skal transkriberes ordrett, ord for ord, om man skal inkludere pauser, latter eller sukk. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) er det ingen korrekt fremgangsmåte, men hva man velger som fremgangsmåte og hva man velger å inkludere i transkripsjonen vil være avhengig av hva man skal bruke transkripsjonen til.

Videre påpeker Brinkmann og Tangaard (2012, s. 34) at det anbefales for nybegynnere å bruke en enklere strategi for transkriberingen som fokuserer på. Jeg opplevde under transkriberingen at informantenes muntlige språk kunne oppleves som usammenhengende. Dette grunnet at samtlige informanter kunne starte på en setning, og videre avbryte seg selv, eller snakke seg bort fra fokuset iblant. En del ord og fraser kunne bli repetert. Jeg valgte derfor stort sett å transkribere ord for ord, men valgte å utelate repetering, pause-ord som for eksempel «eh», «hmm» og lignende ord, da jeg ikke så på dette som relevant for videre analyse. For å ivareta informantenes anonymitet ble alle navn anonymisert, og transkriberingen ble på bokmål på tross av deres dialekt.

I *kapittel 4. Presentasjon og drøfting av funn*, vil informantenes utsagn bli fremhevet i kursiv. Jeg har valgt å bruke følgende visualisering for å illustrere konteksten for intervjuene:

- ... blir brukt når informantene tar en kort pause i sine uttalelser.
- (...) blir brukt før eller etter sitater som er utdrag fra et utsagn.
- Understrek blir brukt når informanten legger trykk på spesifikke ord.
- Begrepet «kommune» brukes når informanten identifiserer det PP-kontoret den tilhører.

3.4 Tematisk analyse

I analyseprosessen har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse. Dette grunnet at jeg ønsket å undersøke aktuelle tema i datamaterialet som kunne kaste lys over min problemstilling. Tematisk analyse kan beskrives som en metodisk tilnærming som innebærer systematisk koding av data, med formål om å identifisere og utvikle temaer (Braun & Clarke,

2022, s. 4). Mitt mål med analysen er å fremheve, samt undersøke de aktuelle temaene i datamaterialet som kan belyse min problemstilling.

I analyseringsprosessen har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse grunnet at jeg ønsket å undersøke aktuelle temaer i datamaterialet som kunne kaste lys over min problemstilling. Tematisk analyse kan defineres som en form for analyse hvor det hovedsakelig er fokus på tema, og hvor en ser på datamaterialet fra ulike perspektiv for å belyse ulike tema i materialet (Anker, 2020). Tematisk analyse utgjøre en av flere metoder innen kvalitativ forskning. Braun & Clarke (2013, s. 178) påpeker imidlertid at denne metoden er unik da den kun fokuserer på analyse og ikke inkluderer metoder for innsamling, teoretiske perspektiver eller rammer for epistemologi eller ontologi. Ifølge Braun og Clarkes (2013) foregår tematisk analyse i syv steg. Jeg har dog valgt å benytte meg av Johannessen et al., (2018) sin simplifiserte versjon av Braun og Clarkes (2013). Johannessen et al., (2018) inndeler analysen i de fire fasene forberedelse, koding, kategorisering og rapportering.

3.4.1 Forberedelse

Ifølge Johannessen et al., (2018, s. 283) handler det første steget i tematisk analyse av forberedelse, der en skal danne seg en oversikt over materialet. Jeg valgte å skrive ut det transkriberte datamaterialet fra alle intervjuene på papir, og leste over intervjuene flere ganger i sin helhet for å bli kjent med datamaterialet. Videre noterte jeg ned problemstillingen min på et eget ark, og markerte interessante avsnitt med markeringstusj. I tillegg noterte jeg stikkord og egne tanker underveis.

3.4.2 Koding

Den andre fasen omhandler koding av datamaterialet. Det er ifølge Braun og Clarke (2013, s. 206) en prosess som handler om å identifisere relevante sider av datamaterialet som kan belyse problemstillingen. Koding kan beskrives som en prosess hvor en ønsker å fremheve eller definere essensielle elementer i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 284). Videre forklarer Johannessen et al., (2018) at formålet med koding er å anskaffe seg en oversikt over datamaterialets innhold, samt å tilegne seg en mer omfattende kunnskap som kan bidra til at datamaterialet legger et grunnlag for etterfølgende kategorisering. Gjennom forberedelsen med egne notater og markering ble innholdet i datamaterialet mitt konkretisert til koder. Jeg gjentok denne prosessen gjentatte ganger for å kvalitetssikre at relevant materiale ikke ble

oversett i prosessen. Slik kan risikoen for å overse vesentlig informasjon reduseres (Johannessen et al., 2018, s. 292).

Ifølge Johannessen et al., (2018, s. 290) skilles det mellom to former for koding. Disse kalles datafjern og datanær koding. I datanær koding gjenspeiles innholdet ved bruk av stikkord, mens i datafjern koding blir datamaterialet sammenfattet gjennom overordnede kategorier (Johannessen et al., 2018, s. 290). I min analysedel valgte jeg å ta i bruk en datanær koding grunnet at det blir enklere å identifisere subtile forskjeller i datamateriale (Johannessen et al., 2018, s. 290). Ved bruk av denne formen for koding kan det være enklere å oppdage ulike sammenhenger og mønstre, samt kan det skape en bevissthet på hvordan man som forsker konseptualiserer data, som kan legge et godt grunnlag for bedre kategorisering i den tredje fasen (Johannessen et al., 2018).

3.4.3 Kategorisering

Den tredje fasen handler om kategorisering. Dette vil ifølge Johannessen et al., (2018, s. 294-295) si at datamaterialet blir sortert i overordnede temaer/kategorier. I koding fasen så fokuserer man på detaljene, mens i kategoriserings fasen blir fokuset satt over til å se datamaterialet i en helhetlig sammenheng. Uttalelsene til informantene ble kategorisert.

Først startet jeg med å kategorisere informantenes uttalelser ved å kopiere setninger og utsagn, og lime dem videre inn på 9 forskjellige A3-ark. Hvert enkelte ark representerte et midlertidig tema. Disse var: Begrepsforståelse av systemarbeid, kompetanse i barnehagen, inkludering, tilrettelegging, tidlig innsats, laget rundt barnet, Ressurser og tid, fordeler og ulemper med systemarbeid, metoder. De ulike informantenes uttalelser ble markert med deres informant-nummer (1), (2), (3), (4), og sortert ut fra tematikk. Underveis oppdaget jeg at noen utsagn kunne plasseres under flere tema, noe som bidro til å se sammenhengen mellom disse, og jeg kunne videre slå dem sammen som undertemaer. Dette var en tidskrevende prosess, som krevde at jeg slo sammen og splittet opp ulike tema flere ganger grunnet at jeg oppdaget nye sammenhenger. Grunnet at intervjuguiden min var semistrukturert var det lettere å kategorisere det som var helt overordnet for denne oppgaven. Et tema som jeg var sikker på at jeg skulle ta for meg var begrepsforståelse av systemarbeid, som ble til overskriften «*Systemrettet arbeid – begrepsforståelse*». Jeg valgte videre å slå sammen kompetanse i barnehagen, tilrettelegging og metoder til – «*Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge*

for alle barn i barnehagen». Tre av informantene brukte i sitt systemarbeid pedagogisk analyse som metode. Formålet med denne metoden var å danne en felles forståelse, samt kompetanseheving blant ansatte i barnehagene slik at læringsmiljøet ble best mulig tilrettelagt for alle barn. Slik jobbet jeg meg gjennom kategoriseringen, og dannet meg et bilde av hva de ulike kategoriene representerte av informasjon fra informantene. I denne prosessen benyttet jeg meg av tankekart for å få systematikk og oversikt over funnene. Til slutt endte jeg opp med fire hoved tema «*Systemrettet arbeid – begrepsforståelse*», «*Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn i barnehagen*», «*Inkludering*» og «*Laget rundt barna*».

3.4.4 Rapportering

Ifølge Johannessen et al., (2018, s. 301) fasen skal de temaene man har funnet videre rapporteres i den siste fasen. Under kapittel 4. Presentasjon og drøfting av funn vil det redegjøres for de utvalgte temaene og undertemaene. Relevante sitater fra informantene vil også bli aktivt brukt i dette kapitlet for å underbygge og illustrere temaene.

3.5 Forskningens kvalitet

Innenfor forskningsfeltet kan det være viktig å vurdere pålitelighets- og gyldighetskriterier for videre vurdering av kvaliteten på forskningsresultatene (Thagaard, 2018). Jeg forsøker i metodedelens å gi en beskrivelse av fremgangsmåten jeg har tatt i bruk under forskningen. For at andre skal ha muligheten til å vurdere forskningens kvalitet er det grunnleggende for leseren å forstå hvordan jeg har kommet frem til resultatene.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler i hvor stor grad det innsamlede datamaterialet er pålitelig (Thagaard, 2018). Begrepet reliabilitet er knyttet til spørsmålet om resultatene fra forskningsprosjektet kan reproduseres av andre forskere i en annen setting. Ved bruk av kvantitative undersøkelser kan en ved videre forskning «reprodusere» resultatene gjennom bruk av samme metoder, og videre vurdert om man får lignende resultater på et annet tidspunkt (Thagaard, 2018). God forskning og metodebruk gir høy reliabilitet. I kvalitativ forskning er der derimot ikke mulig å gjenskape en studie, og dette er dog ikke målet ifølge (Thagaard, 2018). Dette grunnet at hvert individ er unikt, og dermed vil ens oppfatninger av situasjonen være forskjellige, samt gi forskjellige opplevelser og tanker rundt samme spørsmål. I

3.5.2 Validitet

Det er ikke alltid like lett å si noe om forskningsdataene gir gode svar på forskingsspørsmålet. Validitet handler om datamaterialets gyldighet for de utvalgte problemstillingene som skal belyses (Befring, 2020). For å kunne oppnå størst mulig grad av validitet må jeg vurdere underveis over om jeg faktisk målet det jeg har tenkt å måle. Dersom metoden og datainnsamlingen gir et relevant resultat for problemstillingen, er studiens validitet høy (Thagaard, 2018).

Maxwell (2013) stiller i det kvalitative forskningsdesignet spørsmål som: Hvordan kan jeg ta feil i resultater eller konklusjoner? Jeg ønsker å undersøke hva PP-rådgivere forteller om systemrettet arbeid for å skpe en mer inkluderende barnehage. Mine feilkilder kan da være at det kan oppstå misforståelser mellom informantene og meg, informantene kan ha husket feil og jeg kan ha tolket feil. Hva det gjelder intervjuguiden kan min utforming av spørsmålene være en feilkilde. Dersom jeg hadde stilt andre spørsmål kunne jeg fått andre svar.

En annen feilkilde kan være registrering av data. Det kan oppstå feil under transkriberingen, på tross av bruk av lydopptak, som kan videreføre til annen tolkning av funnene. Da jeg har gjennomført semistrukturerte intervju kan dette øke validitet grunnet at jeg som forsker hadde mulighet til å stille informantene oppfølgings spørsmål. Dette kan bidra til at forskeren i større grad kan forsikre seg om at den har forstått hva informantene faktisk mener.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 200) har forskeren evne til å underveis kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk, en sentral rolle hva det gjelder å sikre god kvalitet på studien. De hevder videre at det er hensiktsmessig at valideringsarbeidet fungerer som kvalitetskontroll gjennom alle fasene av kunnskapsproduksjonen. Jeg har forsøkt å gjennom hele kapittelet gjøre min forskningsprosess så transparent som mulig. I *kapittel 2. Teori og begrepsavklaring* har jeg redegjort for teori som belyser studiens bakgrunn. Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) fremhever at en logisk sammenheng mellom teori og forskningsspørsmål kan vurdere studiens validitet. Jeg har videre redegjort for mine metodiske valg i dette kapittelet, og forklart hvorfor jeg vurderer disse valgene som de mest passende tilnærmingene for å belyse tematikken. Gjennom bruken av diktafon unger alle intervjuene fikk jeg muligheten til å lytte til intervjuene gjentatte ganger, noe som sikret riktig transkribering og gjorde det mulig å bruke direkte sitater i etterkant.

3.5.3 Overførbarhet

Thagaard (2018) bruker begrepet overførbarhet til å vurdere om tolkningene av undersøkelsene kan overføres i andre sammenheng. I kvalitativ forskning er målet å danne seg en forståelse av de ulike fenomenene som studeres. Etter undersøkelsesprosessen tolkes resultatene, og dette gir grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2018). For å diskutere muligheten for at funnene fra intervjuene kan anvendes i ulike sammenheng og situasjoner benytter Kvale og Brinkmann (2015) begrepet generaliserbarhet i stedet for overførbarhet. I studien har jeg intervjuet fire forskjellige PP-rådgivere med forskjellig bakgrunn, kompetanse og erfaringer. Jeg har fått ett innblikk i informantenes subjektive erfaringer gjennom at dem fikk samme spørsmål fra samme intervjuguide. Jeg har fått et innblikk i deres opplevelser knyttet til systemrettet arbeid, inkludering og samarbeid. På en annen side kan jeg ikke påstå at jeg har funnet hvordan alle PP-rådgivere i Norge opplever denne tematikken. Dog har jeg fått et innblikk i mine informaners perspektiv, og de faktorene mine informanter opplever som viktige i sitt arbeid. I dette kvalitative forskningsstudiet, med kun fire informanter, er ikke målet å generalisere resultatene til en større populasjon. Målet er heller å gå i dybden på fenomenet og konteksten for å videre finne opplevelser og erfaringer som kan gi forståelse og overføringsverdi til andre situasjoner. Nøyaktig samme studie med fire nye informanter kunne blitt gjennomført, og det ville gitt helt andre resultater.

3.6 Forskningsetikk

Ifølge Thagaard (2018, s. 20) er det i all vitenskapelig forskning krav på at forskere skal forholde seg til visse etiske prinsipper. I kvalitativ forskning innebærer dette at forskeren skal ta hensyn til informantenes integritet, privatlivets fred, autonomi, frihet samt behandle informantenes personopplysninger på en ansvarlig måte (Befring, 2020). Det er viktig å ha et bevisst forhold til de avgjørelsene man tar som forsker, grunnet at de valgene man tar kan påvirke forskningsprosessen (Befring, 2020).

I mitt forskningsprosjekt bruker jeg intervju som datainnsamlingsmetode, og dette bærer preg av kontakt mellom informantene og meg som forsker. Intervjuene kan være en kilde til personopplysninger som kan knyttes opp mot den enkelte informanten, og er dermed meldepliktig informasjon. Jeg søkte derfor om godkjenning for mitt prosjekt til SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, og fikk forskningsprosjektet godkjent mht. personvern (vedlegg 1). Gjennom søknadsprosessen til SIKT utarbeidet jeg et

informasjonsskriv, og ba alle mine informanter om å sende meg samtykke til deltakelse per e-post etter avtalt tidspunkt (Vedlegg 2).

I forkant av denne studien hadde jeg bestemt meg for at alle opplysninger skulle behandles anonymt, for å kunne ivareta personvernet på best mulig vis. Mine informanter har fått tilsendt et informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av prosjektets formål samt deltakernes personvern. Informantene ble også bedt om å sende meg samtykke om deltakelse og lydopptak på mail etter at vi hadde avtalt tidspunkt for intervjuet. Før selve intervjuet startet fikk informantene en påminnelse om hva som stod i informasjonsskrivet. Informantene ble også minnet på at dem kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Etter at jeg hadde takket for deltakelsen minnet jeg informantene igjen om at lydopptaket ble slettet etter transkribering, og at dem bare måtte kontakte meg ved eventuelle spørsmål.

Det er i alle forskningsprosjekter et prinsipp at forskeren må ha informert samtykke av informantene (Thagaard, 2018). Dersom et forskningsprosjekt er avhengig av aktiv menneskelig deltakelse kan det kun settes i gang når forskeren har fått informantenes informerte og frie samtykke. Informantene har ulike rettigheter som at dem kan trekke seg når dem måtte ønske, dem kan få tilgang og ha kontroll over utdelt informasjon om seg selv, samt skal dem være klar over hva deltakelse innebærer (NESH, 2021). At informantenes samtykke er fritt vil si at det skal være avgitt samtykke uten ytre press. Informantene i forskningsprosjektet har også rett på å vite prosjektets hovedtrekk og formål (Thagaard, 2018).

I denne studien ble informantene forespurt om dem kunne delta i et intervju både gjennom e-post og telefonsamtaler. Alle informantene fikk tilsendt en forespørsel om deltakelse, med vedlagt informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av formålet med prosjektet, samt informantenes rettigheter. Alle informantene ble bedt om å sende skriftlig samtykke via e-post, og ingen av intervjuene ble gjennomført før tilsendt samtykke. Både før og etter selve intervjuet startet ble informantene påminnet om hva som stod i informasjonsskrivet. Dem fikk også en påminnelse om at dem kunne trekke seg når som helst fra prosjektet dersom det var ønskelig.

4 Presentasjon av det empiriske materialet

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene som er gjort i dette forskningsprosjektet. Videre i kapittel 5 *Drøfting og diskusjon*, skal funnene drøftes og diskuteres i lys av empiri. Jeg kom frem til tre forskjellige tema gjennom å bruke Braun & Clarke (2013) sin induktive tematiske analyse. Disse tre temaene var knyttet opp mot min problemstilling «Hvilket perspektiv har PP-rådgivere på systemrettet arbeid i barnehage?». Her var det spesielt tre tema som skilte seg ut som aktuelle funn for masteravhandlingens problemstilling. Det første utvalgte temaet var «*PP-rådgiveres tolkning og forståelse av begrepet systemrettet arbeid*». Dette hovedtema handler om PP-rådgivernes begrepsforståelse og tolkning av systemrettet arbeid, samt om rådgiverne har en felles grunnforståelse av begrepet på sine PP-kontor? Neste utvalgte hovedtema var «*Kompetanse for å imøtekomme og tilpasse for alle barn i barnehagene*». Denne delen skal fokusere på PP-rådgivernes eksterne arbeid, som handler om PP-rådgiverens formidling av kunnskap og veiledning til barnehagene knyttet opp mot kompetanseheving i systemarbeidet. Et resultat fra funnene i analysen viser til at alle PP-rådgiverne påpeker at barnehagene kan ha begrenset kunnskap om systemarbeid, og at de opplever at dem etterspør mer hjelp til individsaker. Dette opplever informantene som tidskrevende. Dem påstår at de barnehagene som har kompetanse om systemarbeid, og som aktivt etterspør og følger opp satte tiltak viser en tydelig og positiv utvikling. Neste hovedtema var «*inkludering som overordnet mål*». Her trekkes det frem at PP-rådgiverne ser på inkludering som svært viktig for deres arbeid med systemet. I det siste hovedtemaet «*Laget rundt barna*» belyses miljøet rundt barna, og dets innvirkning på deres utvikling og hvordan dette kan relateres til systemarbeid.

For å sikre informantenes anonymitet har jeg valgt å nummere dem fra 1 til 4, ettersom at det totalt er fire informanter totalt. Jeg henviser i kapittelet til deltakerne som informant 1,2,3 og 4. Direkte sitater blir referert til som (I – 1), (I – 2), (I – 3) & (I – 4) etter sitatet. «I» står for informant. På denne måten vil (I – 1) refereres til informant 1, (I – 2) til informant 2, og så videre. Kapittelet er strukturert med overskrifter som vil representere de ulike kategoriene som er identifisert i analysen.

4.1 Systemrettet arbeid – Begrepsforståelse

Ettersom at systemrettet arbeid er et vidt begrep, er jeg innforstått med at informantene kan ha delte meninger om hvordan man definerer begrepet. Til tross for dette ser det ut til at alle informantene har omtrent samme forståelse av begrepet, hvor det pekes på at systemrettet arbeid handler om å adressere og påvirke de omkringliggende systemene rundt barnet for å bedre deres trivsel og utvikling:

«Helt kort vil jeg si at det handler om den konteksten barnet er i, og se på det isteden for individet (...) og det å jobbe med å skape en endring i den konteksten, slik at hvert enkelt individ i den konteksten har det bedre» (I-4).

På spørsmål om informantenes arbeidsplass har en felles forståelse av systembegrepet, svarer flere av informantene at til tross for at begrepet ikke er nedskrevet eller formalisert, opplever de å ha samme forståelse av begrepet som sine kollegaer:

«Jeg tror ikke at vi har definert selve begrepet her internt, men jeg har en opplevelse av at vi har en felles forståelse av det når vi er i samtaler og diskusjoner rundt det (...) i samtaler og diskusjoner rundt det, så snakker vi ikke forbi hverandre. Vi diskuterer de samme tingene, men vi har ikke definert hva det innebærer og skrevet det ned, nei». (I-2)

En av informantene nevner at det i praksis er utfordrende å skille mellom individ- og systemperspektivet. Ved spørsmål om hva årsaken til dette kan være, svarer informanten at det ikke er helt klart hva som ligger i begrepet og at det blir forklart veldig ulikt på arbeidsplassen.

4.2 Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever

Det ser også ut til at organisasjons- og kompetanseutvikling er et begrep som informantene i stor grad assosierer med systembegrepet, og dens definisjon og forståelse. En slik forståelse er også å finne i regjeringens nasjonale styringsdokument og strategier som omhandler systemrettet arbeid. Informant 2 forteller at:

«For meg så legger jeg i det at vi som PP-tjeneste skal være med å bidra inn i dette med organisasjons- og kompetanseutvikling i barnehagene. Vi skal kort forklart være med å bistå og videreutvikle dette i barnehagen».

Når det gjelder PP-rådgivernes eksterne arbeid tilknyttet systemrettet arbeid i barnehagen, forteller informantene om hvordan de som veiledere bistår inn i barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette innebærer å støtte barnehagen i forhold til hvilken teori de kan benytte seg av i forbindelse med endringsarbeid, eller om gjennomføring av teoriøker sammen med personalet. Flere av informantene peker på viktigheten av kompetanseheving:

«Vi opplever at ansatte i barnehagen synes det er viktig å lære mer (...) da blir de tryggere på å kunne møte alle barna i barnehagen» (I-3).

Det ser ut til å være en felles forståelse blant informantene om at kompetanseheving innebærer to viktige ting – å trygge de ansatte i barnehagen, samt at det foreligger et felles ansvar om å imøtekomme alle barn på en god måte. Videre forteller informantene at de bistår med ulike kurs, som eksempelvis alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og språkutvikling. Det kan også handle om temaer som tar for seg samspillvansker. Kursene handler om hvordan personalet kan håndtere og imøtekomme forskjellige pedagogiske behov blant barna. Her er det ulike måter å arbeide med denne type veiledning på:

«Det var ønsket av en enhetsleder i en barnehage for en tid tilbake om jeg kunne komme og snakke om pedagogisk analyse. Det handler om der man ser at det er en situasjon i barnehagen som ikke er ønskelig (...) for eksempel at flere barn slår hverandre, ikke følger beskjeder, uro ved matsituasjonen eller dårlig språkutvikling. Da setter man det som et problem i midten, også ser man hva det er som opprettholder det at barn slår, ikke følger beskjeder og så videre» (I-3).

Denne uttalelsen viser at det å arbeide på systemnivå gjennom kompetanse- og organisasjonsutvikling, i mange tilfeller blir en langvarig prosess. For eksempel må en gjennom en pedagogisk analyse først identifisere hva som opprettholder problemene, og deretter sette tiltak opp mot disse faktorene. Informanten forteller også at det fokuseres på å skape endringer i læringsmiljøet og øke kunnskapen blant personalet for å bedre håndtere utfordringer. Videre forteller informanten at det er et sterkt ønske fra barnehageansatte om å

få mer kunnskap og opplæring i pedagogisk analyse, men det er også utfordringer knyttet til tidsmangel og ressursbegrensninger i PP-tjenesten. Resultatene fra analysen viser at ulike metoder og arbeidsmodeller som pedagogisk analyse kan være nyttig i denne prosessen. Likevel understreker alle informantene at systemarbeid kan være både tidskrevende og utfordrende. Informantene svarte følgende på spørsmålet hvordan dem opplevde effekten av systemrettede tiltak i barnehagene:

«Det man kanskje opplever er at de ansatte sier ja at dem skal gjøre det, og at dem kanskje ikke har gjort det neste gang vi kommer inn fordi dem ikke forstår viktigheten av tiltakene. Å jobbe med visuell støtte, å bruke dagstavle ... å man forslår det som et tiltak som ganger alle, men så kommer man også har dem ikke tatt det i bruk. Så må man spørre hvorfor? Man må jobbe litt mer over tid med de ansatte når det er systemrettet vs. individrettet. Man må få dem til å tenke og reflektere over det, at det er viktig». (I – 1)

«Nå må jeg tenke litt... Det er litt avhengig av barnehagene også. Det er jo til syvende og sist de som skal sette disse tiltakene, og den kompetansen som vi prøver å legge igjen. Det er altså de som skal sette dem i live. Så i de barnehagene, og de virksomhetene hvor vi klarer å få med ledelsen inn i videreutviklingen av de systemrettede tiltakene som vi prøver å sette i gang, de opplever jeg at vi klarer å liksom ... der skjer det en endring da. Det skjer kanskje ikke med engang, men over tid så ser man på en måte at justeringer blir gjort. Der vi IKKE klarer å få med ledelsen i den prosessen: der ser i hvertfall jeg at det stopper veldig fort opp, og at det arbeidet som vi tenkte at vi skulle sette i gang, det blir ikke følget opp på samme måte. Da strever vi mer med å komme i posisjon til å videreutvikle organisasjonene, og sette til verks den kompetanseutviklingen da. Så nøkkelordet her er egentlig å få med ledelsen inn i barnehage, og da klarer vi det i større grad. Det er ikke alltid vi klarer det, men noen ganger. (I – 2)

«Det er veldig forskjellig ifra barnehage til barnehage. Er du kjent med Satirs trapp? Den er veldig god. Det handler om en trapp om når en er mottakelig for endring, når bortforklarer du ting og når avviser du ting? Så det er jo alt etter hvor de ansatte, og ledelsen til barnehagen er i den trappa. Er dem villig til å endre på seg selv, så er det

gøy. Det er lærerikt, og da skapes det endring og motivasjon til endring er til stede. Men kommer man der fordi foreldrene ønsker at man skal observere eller de mener at vi bare må komme, men at dem selv gjør alt rett ... da er det kjempevanskelig å være med å skape en endring». (I – 3)

«Jeg tenker at mange ganger kan man møte motstand når man flytter fokuset over til systemet. Kanskje påpeker man ting man mener ikke fungerer i systemet, eller på en avdeling. Og det er det ikke alle barnehager som er helt klar for, eller mottakelig for. Så det kan være tidskrevende om noen kanskje har den innstillingen at «Oi, hvorfor begynner du å sette spørsmålstegn ved min lederstil, det handler jo om lille Johan». Dersom dem ikke er vant til å tenke systemrettet så er det egentlig et stort utviklingsarbeid å bare komme dit». (I – 4)

Alle informantene adresserer hvordan effekten av systemrettede tiltak i barnehagen kan variere avhengig av hvor åpne de ansatte og ledelsen er for endring. Responsen dem mottar på systemrettede tiltak er veldig varierende fra barnehage til barnehage. Det kan indikeres at implementering av slike tiltak ikke er standardisert, og kan være avhengig av faktorer som kultur, ledelse og ansattes holdninger i den enkelte barnehage. Resultatene fra sitatene kan indikere at flere av informantene opplever manglende kompetanse om systemarbeid blant ledelsen og barnehagepersonell i enkelte barnehager. Systemarbeid kan oppleves som noe fremmed hos enkelte barnehager, noe som påvirker videre arbeid og utvikling med en slik tilnærming. Informant 3 refererer til modellen Satirs trapp som utforsker forskjellige stadier av mottakelighet for endring. Dette kan vise at deltakerne ser på endring som en prosess som kan være kompleks og er avhengig av individuelle reaksjoner. Ifølge informantene er systemarbeid i barnehagen av stor betydning, og utgjør en grunnleggende faktor som kan påvirke effekten av de implementerte tiltakene. Informant 2 og 4 fremhever at å få barnehagen til å tenke systemrettet kan være et stort utviklingsarbeid i seg selv. Dette krever innsats fra alle involverte for å forstå viktigheten av, og implementere endringer som har et helhetlig fokus, og ikke bare på det enkelte individet. Dem opplever også begrensede ressurser, og tid for at dem skal kunne bidra til kompetanseheving og organisasjonsutvikling. Resultatene indikerer videre viktigheten av en ledelse i barnehagene som deltar aktivt med å drive prosessen, og motiverer for endringer i organisasjonen. Informant 4 fremhever videre

behovet for bevisstgjøring, opplæring og engasjement for en vellykket overgang til en systemrettet tilnærming.

4.3 Inkludering

De fire informantene vektlegger at riktig bruk av systemarbeid kan bidra til en inkluderende allmennpedagogikk. Dette grunnet at man på denne måte arbeider med hele organisasjonen, danner seg et bilde av personalgruppens holdninger knyttet til inkludering og hva det handler om. PP-rådgiverne forteller om hva begrepet inkludering betyr for dem:

«Inkludering tenker jeg jo at alle skal føle seg som en del av gruppen, at man skal legge til rette for at ingen faller utenfor, uansett hvordan type utfordringer du har så skal du føle deg som en del av gruppa som alle andre». (I – 1)

«Ja, det er jo et veldig stort begrep, og inkludering kan igjen brytes opp i mange små begrep. Men jeg tenker jo at inkludering det er i hvertfall å se alle ut ifra sine styrker, og som jeg kaller det ... svakheter. Og prøve å få alle med inn i en inkluderende hverdag. Altså jeg hørte at det ikke var et godt svar på det, det er vanskelig ... Jeg synes det er vanskelig å svare det ut på en måte, akkurat det begrepet. Og det er vanskelig å definere synes jeg og, ut ifra hvordan man jobber med det og. Men det er mange måter å jobbe med inkludering på, og mange måter å se det på. Men det viktigste er at de fleste føler tilhørighet. Enten om du er ansatt eller er barn, så tenker jeg at det er en god rettesnor i hvertfall». (I – 2)

«Inkludering så tenker jeg at alle barn skal ha en naturlig plass i det miljøet man er i, og at man skal føle seg sosialt, språklig inkludert. Og være en del av fellesskapet og ikke føle seg ekskludert». (I – 3)

«Inkludering handler om følelsen av tilhørighet, og det enkelte barnets følelse av tilhørighet eller det å høre til. Være del av noe». (I – 4)

Funnene indikerer at det er fokus på inkludering i det systemrettede arbeidet, og hvordan dem kan tilrettelegge for blant annet læringsmiljø, tilhørighet og fellesskap. Noen av informantene

forteller videre hva dem tenker kan være sammenhengen mellom inkludering og systemarbeid.

«Jeg tror det handler om å skape bevissthet, det å skape en bevissthet rundt ansatte. Det er akkurat det jeg sa om å isteden for å se svakheter, så skal man prøve å se styrkene hos det barnet som eventuelt har noen forsinkelser, og hva kan man gjøre, og hva man ikke kan gjøre. Kanskje gå litt mer vekk fra den tidligere en-til-en typ arbeid, som PP-tjenesten hadde mer av tidligere, men nå er det større sammenheng i hvordan man kan tilrettelegge for spesialpedagogisk arbeid i det ordinære i større fellesskap da. For jeg tror jo at man mange ganger kan være med på mye sammen med de andre barna, men kanskje på en annen måte. At dem isåfall tar del sammen med de andre barna, og ikke nødvendigvis at dem trenger å gjøre alt likt, men at dem opplever ihvertfall at dem er en del av fellesskapet». (I – 2)

«Det er jo både det å se hvert enkelt menneske i det læringsmiljøet dem er i, og tilpasse det slik at flest mulig klarer å nyttiggjøre seg i et fellesskap». (I – 3)

«Det handler om å se barnet i en sammenheng. Inkludering handler også om å se barn i sammenheng med andre, men samtidig ta individperspektivet i forhold til hva som er viktig for barnet. Inkludering handler om barnets opplevelse med å høre til». (I – 4)

Her indikerer resultatene at PP-rådgiverne tar hensyn til fellesskapet, og ønsker å tilrettelegge for inkludering av alle i gruppen. Et av spørsmålene jeg hadde formulert i intervjuguiden (vedlegg 3) var «Hvordan vil du gå frem for å jobbe med å fremme inkludering i det ordinære tilbudet i barnehagen?» To av informantene delte hver sin praksisfortelling hvor informant 1 beskrev et barn som falt utenfor barnegruppen grunnet mye atferd, og fikk en negativ rolle i gruppen grunnet dette. Mens informant 3 forteller om to barn i barnehagen med språkutfordringer som ikke blir inkludert i normale kontekster som samlingsstunder.

«I en barnehage som jeg jobbet med så var det to som hadde språkutfordringer. Der så jeg at når det var samlingsstund så ble dem dratt ut av den normale

konteksten, også var dem på et annet rom for å lære. Deriblant jobbet jeg med hva som skulle til for at dem skulle være med i samlingsstundene, og føle seg inkludert? Og da ble det litt utprøving på det samme som dem gjorde på det grupperommet, bare at alle gjorde det. Det ble brukt bildekort, ord og begrep i den storgruppa da. Og det hadde jo god effekt! Og dem så også at dem var lettere å samarbeide med de to barna ellers i barnehagen, fordi at dem var en del av barnehagen. Det er en litt sånn konkret sak». (I – 3)

«Ja, si for eksempel da et barn som viser mye atferd. Dem kan fort få en negativ rolle i barnegruppa, og de voksne kan tenke at det er slitsomt å jobbe med barn som viser så mye atferd. I slike situasjoner bruker vi en pedagogisk analyse (...). I starten sa dem at barnet hadde manglende impuls kontroll, slår andre og alt sånn her. Så prøvde jeg å få dem til å tenke systemrettet – Han har kanskje ikke så mye relasjoner med de andre barna, og dette litt utfor. Han har en negativ rolle i barnegruppa, kanskje manglende mestring, får ikke til. Så da tenker jeg det å jobbe med inkludering er å ta tak i de tingene som gjør at han dette utfor. Hvordan kan man styrke hans rolle i gruppen, og heve hans status i barnegruppen, og jobbe med relasjoner?» (I – 1)

Da jeg spurte informant 1 om h*n følte at det ble systemrettet eller individrettet å arbeide slik som det ble fortalt, svarte informanten følgende:

«Jeg føler ikke at vi kan skille system og individarbeid så fra hverandre, for det går litt i hverandre. Det blir jo begge deler. Det er et barn som faller utenfor. Okei, man tenker det er individsak, men det er kanskje systemet rundt som gjør at han faller utenfor. Så de tiltakene som blir satt tenker man kanskje bare er for han, men det gjør noe for hele gruppa. Da jobber man systemrettet for å inkludere ham, men også systemrettet fordi det ganger aller». (I – 1)

Dette sitatet fremhever at miljøet rundt alltid vil påvirke individets utfordringer. En av PP-rådgiverne understreker at selv om det alltid vil være behov for spesialpedagogisk hjelp, kan det likevel være viktig å fokusere på hvordan man kan tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer en varig utvikling for barna. Resultatene viser at PP-rådgiverne tenker at det vil være

utfordrende å kun se isolert på individet for å sikre inkludering, grunnet at barnet kan påvirkes av miljøet rundt. Informantene forklarer at i all veiledning i barnehager er fokuset på individet i systemet, og at man dermed skal ha et helhetlig bilde av både individet og systemet sammen. Funnene indikerer også at selv om inkludering er et overordnet mål, er det utfordrende. En annen PP-rådgiver beskriver inkludering som et viktig, men tidkrevende arbeid. Noen av informantene forklarer at når dem forsøker å jobbe systemrettet mot hele barnegruppa er det ofte slik at fokuset rettes mot det ene individet i gruppa. I enkelte barnehager vil de ansatte diskutere henvisninger til BUP, ønsker om å motta spesialpedagogisk hjelp eller utredning for det ene barnet. Disse funnene viser at det kan være krevende å implementere inkludering i enkelte barnehager, spesielt på grunn at deres vanskeorienterte perspektiv på det ene barnet, eller manglende kompetanse om fordeler med systemarbeid. Funnene fra analysen viser at PP-rådgiverne vektlegger inkludering i sitt arbeid. Dette gjelder både i systemarbeid og sakkyndighetsarbeid

4.4 Laget rundt barna

Temaet «laget rundt barna» omhandler miljøet rundt barn i barnehagen. Resultater fra analysen viser at PP-rådgiverne vektlegger en helhetlig tilnærming hvor dem ser på påvirkningen av både individuelle og ytre faktorer i barns utvikling og hverdag. Videre i analysen kan vi se hvordan PP-rådgiverne integrerer systemarbeid i sakkyndige vurderinger, med miljøet rundt i fokus. Resultatene indikerer at en viktig forutsetning for å kunne jobbe med forebygging og tidlig innsats er miljøet rundt barna. Det kommer også frem at barn lærer i samspill med andre, og dermed handler det sjeldent om det ene barnet med hele gruppa og systemet.

«Det er viktig å fokusere på læringsmiljøet for at barna i det skal lære ... og få utviklet seg. For at alle skal oppleve at dem blir inkludert så er man nødt til å se på andre faktorer enn bare på det ene barnet». (I – 1)

Sitatet tydeliggjør hvorfor PP-rådgiveren anser det som viktig å rette oppmerksomheten på hele barnegruppa. Deres arbeid omfatter ikke kun individets eventuelle diagnose, eller henvisninger til BUP. Det er avgjørende for PP-rådgiverne å fokusere på avdelingen og ledelsen i barnehagen. Informant 3 og 4 understreker viktigheten av å sikre et godt miljø og trivsel blant både barnegruppa, men også de ansatte i barnehagen. Dette oppnås gjennom at

PP-rådgiverne samarbeider med både personal, ledelse og foresatte om å finne gode og effektive løsninger for alle involverte parter.

«Det er helt avgjørende at vi har et godt samarbeid med skolene og barnehagene. Og foreldrene ikke minst. Vi i PP-tjenesten er jo ikke dem som er tettest på barna i hverken barnehagen eller skolen. Og våres jobb er jo først og fremst å veilede, og gi råd og hjelpe dem som er nært barna. Om vi ikke får til et samarbeid med dem, da vil ikke vårt arbeid være tilgode for barnet». (I – 4)

«I de barnehagene hvor dem er godt organisert og strukturert, og har mye fokus på autorativ voksenledelse, dagsplan og visuell støtte. Der ser man at effekten er at barna blir inkludert i hverdagen, de er kjent med rutiner, der går det fint, kanskje lite atferd ... Mens der dem er mer ustrukturerte kan det være litt mer knuffing, og det vises litt mer atferd i barnehagen». (I – 1)

Videre indikerer funnene fra analysen at det å ha et godt samarbeid, samt veilede personalgruppa er like viktig som å fokusere på individuelle barn, også i en sakkyndighetsvurdering. Alle PP-rådgiverne beskrev at dem i stor grad utførte sakkyndige vurderinger, men at dem forsøkte å ha en inkluderende praksis, og se på systemet rundt.

«Selv når vi skal skrive en sakkyndig vurdering så jobber vi med konteksten barnet befinner seg i, og vi jobber med det læringsmiljøet som er i barnehagen. Vi prøver å påvirke barnehagen og resten av laget rundt barnet, for å bidra til endring slik at dem ikke har behov for spesialpedagogisk hjelp». (I – 3)

Den siterte uttalelsen illustrerer at PP-rådgiverne tar høyde for andre faktorer enn bare det enkelte barnet i en sakkyndig vurdering, og at denne prosessen blir sett på som systemisk. Informanter understreker også at formålet med systemarbeidet er for at laget rundt barnet skal være rustet nok til å ta gode vurderinger uten nødvendigvis behovet for spesialpedagogisk hjelp. Samtlige av informantene deler samme tanker hva det gjelder å se på systemet i individsaker. Funn fra analysen indikerer også på at PP-rådgiverne selv opplever at dem er i stand til å bidra med kompetanse, og støtte som en del av laget rundt barna.

5 Drøfting og diskusjon

Dette kapittelet tar sikte på å drøfte funnene fra analysen i kapittel 4. Problemstillingen «*Hva forteller PP-rådgivere om systemrettet arbeid for å skape en mer inkluderende barnehage?*» danner grunnlaget for drøftingen. Temaene som ble presentert i kapittel 4 vil bli grundig undersøkt i lys av teoretiske rammeverk og empiriske funn som er redegjort for i kapittel 1,2 og 3. Gjennom en systematisk gjennomgang vil denne drøftingen bidra til å forstå PP-rådgivernes oppfatning om systemarbeid i barnehagene, og deres rolle i å fremme en inkluderende praksis i barnehager.

5.1 Systemrettet arbeid – begrepsforståelse

I teori kapittelet ble forskjellige teoretiske tilnærminger til systemarbeid, og begrepets innhold introdusert. Empirien indikerer at alle fire PP-rådgiverne understekte at begrepet systemrettet arbeid var omfattende. Hasselberg & Von Tetzchner (2016) deler også samme synet på systemarbeid. Dem hevder at tiltakene som implementeres skal forbedre kvaliteten, og funksjonaliteten i en eller flere deler av systemet.

Resultatene fra datamaterialet illustrerer hva de fire PP-rådgiverne mener at systemrettet arbeid omhandler. PP-rådgiverne har noen forskjellige perspektiver, og tilnærminger til systemrettet arbeid. Likevel ser man se at en fellesnevner hos alle omhandler om å forbedre forhold, og danne gode tilpasninger for barna ved å jobbe med systemet rundt dem. Samtidig ser man en variasjon i hvordan PP-rådgiverne beskriver dette i praksis. Noen av informantene fokuserer direkte på kompetanseheving og organisasjonsutvikling, mens andre fokuserer mer på å endre den konteksten som barnet er i.

Informant 4 definerer begrepet ved å se på konteksten barnet er i fremfor individet, noe som bygger blant annet på Moen (2019) sin tilnærming til begrepet. Ifølge Moen (2019) dreier systemrettet arbeid seg om PPTs oppmerksomhet mot systemet, konteksten og omgivelsene som omgir barnet. Systemrettet arbeid kan bidra til å styrke barnehagens kompetanse når det gjelder tilpasning av barnehagetilbudet og inkludering av alle barn (Moen, 2019). Dette vil igjen kunne resultere i redusert antall barn som behøver spesialpedagogisk hjelp (Moen, 2019). Bronfenbrenners (1979) teori kan også trekkes inn her. Jeg vil imidlertid se nærmere på dette i drøftingskapittelet.

Informant 1 opplever at individarbeid og systemarbeid går i hverandre, og at det derfor vil kunne være viktig med en helhetlig tilnærming. Dette kommer også frem senere i intervjuene med informant 2,3 og 4. Cameron, Kovac og Tveit (2011) forteller blant annet at det ikke er uvanlig å problematisere den tradisjonelle dikotomien mellom system- og individrettet arbeid. Informant 1 hadde følgende kommentar til denne todelingen:

«Jeg føler ikke at vi kan skille system- og individarbeid så mye fra hverandre, for det går litt inn i hverandre» (I – 1).

Informant 1 sitt perspektiv kommer også til uttrykk hos de andre informantene underveis i intervjuene. Uttalenes indikerer at denne informanten tar individet som utgangspunkt for sitt arbeid med å forbedre systemet. Alle fire informantene fremhever miljøets påvirkning, samt sammenhengen mellom de ulike systemene. Dette kan sees i lys av Bronfenbrenners (1979) økologiske modell, som baserer seg på forståelsen av at ulike systemer, og relasjonene mellom dem, vil kunne påvirke barnets utvikling. Flere av informantene understreker at systemrettet arbeid retter seg mot flere enn en person, og at det kan ta plass på flere nivåer. Informantene legger i likhet med Bronfenbrenner (1979) vekt på mikrosystemet som en viktig faktor for barnets utvikling. Mikrosystemet (jf. Kapittel 2.6.1) omfatter de systemene barnet er i direkte kontakt med, og ifølge Bronfenbrenner (1979) er det i dette systemet barna danner sin oppfatning av verden. Informantene snakker om systemrettet arbeid på arenaen hvor barna befinner seg i, og relasjonene dem er i samspill med som en del av systemarbeidet. Informantene nevner også at systemarbeid kan foregå i det Bronfenbrenner kaller for mesosystemer (jf. Kapittel 2.6.2), for eksempel gjennom kurs eller samarbeidsteam i kommunen. Bronfenbrenner (1979) argumenterer for at kontakten mellom mikrosystemene er avgjørende for barn. Dette innebærer et samarbeid mellom de systemene som barn er i direkte kontakt med, men det kan også inkludere relasjoner mellom systemer som barnet ikke er i direkte kontakt med, og dette omtales som eksosystemer (jf. Kapittel 2.6.3) (Bronfenbrenner, 1979). Jo tettere kontakten mellom de ulike systemene i barnets liv er, jo bedre er det for videre utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenners (1979) modell dreier seg om hvordan de forskjellige systemene som barna er en del av blir gjensidig påvirket hverandre. Det blir imidlertid fremhevet av informant 2 viktigheten av å jobbe med systemet, og ikke kun på barnet. Dette kan innebære at

informanten retter sin oppmerksomhet mot miljøet rundt barnet også i individualsaker. I tråd med utviklingsøkologisk teori kan for eksempel en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten ha en innvirkning på barnet, og de tilbudene den mottar i barnehagen. Fra et slikt teoretisk ståsted omfatter systemarbeid alt som påvirker barnets opplevelse og utvikling av barnehagetilbudet. Dette gjelder både det ordinære- og spesialpedagogiske tilbudet.

Bjerklund et al. (2019, s. 113) undersøker muligheten for at fokuset på individet kan utvide vår forståelse og illustrere et helhetlig bilde av de utfordringene vi står overfor på systemnivå. Dette innebærer at ved å ta hensyn til individet, kan det åpne opp for å se individet som en del av det systemet rundt. Slik kan vi videre vurdere hva systemet har å tilby individene, og hvordan en kan tilrettelegge og organisere systemet rundt barnet for å imøtekomme deres behov. Lovverket kan blant annet gi gode føringer for dette (Bjerklund et al., 2019).

§5-7 i Opplæringsloven ble overført til barnehageloven i 2005, noe som medførte til endringer i oppgavene til PP-tjenesten i barnehagen. Til tross for at lovparagrafen ble overført til barnehageloven, noe som medførte endringer i PP-tjenestens mandat, ble det likevel ikke definert hvordan dette skulle gjennomføres i praksis. Forslag til endringer i den nye barnehageloven som er til høring, dreier seg om mer tydelige føringer hva det gjelder systemrettet arbeid. Her blir det nok engang understreket viktigheten av kompetanse- og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet 2023b). En slik tilnærming til loven kan bidra til en klargjøring, samt en enhetlig forståelse av begrepet systemrettet arbeid og felles arbeidsoppgave. Dette perspektivet er relevant både fra PPTs ståsted og i samsvar med barnehagens forventinger som en organisasjon. Det har tidligere vært kritikk fra ekspertgrupper angående det spesialpedagogiske arbeidet, som har påpekt betydelige forskjeller i hvordan fagpersoner praktiserer innen dette feltet (Nordahl m.fl. 2018). Det er forståelig at det er behov for lovendringer eller retningslinjer som tydeliggjør ansvarsområdet for å etablere en felles praksisforståelse. Dette samsvarer også med regjeringens perspektiv om konkretisering av den juridiske rammen for at PPT kan styrke sin praksis i barnehagene (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Det blir også tydelig under intervjuene at informantene har noe ulik forståelse av visse aspekter ved systemarbeid. Informant 1 understreker blant annet at bruk av visuell støtte i samlingsstunder vil være et godt eksempel på systemrettet arbeid da det vil støtte hele

barnegruppa, og ikke kun den enkelte. På en annen side svarer informant 4 at bruk av visuell støtte vil gå under individrettet tiltak. Med en så stor kontrast i PP-rådgivernes perspektiver på sitt mandat kan man se betydningen av et mer konkretisert lovverk for PPTs arbeid. Det kommer også frem at informantene anser systemrettet arbeid som en vesentlig del av barnehagens praksis. Dog viser intervjuene at informantene kan anse det som utfordrende å gi en entydig definisjon av systemrettet arbeid. Dette kan også ifølge Hesselberg & Tetzchner (2016) gjenspeiles i litteraturen, hvor man ser at hvordan man tar tak i systemrettet arbeid fra ulike perspektiver kan variere avhengig av behovene for endring, og hvor i systemet endringen må ta plass.

5.2 PP-tjenesten som bidragsyter til økt kompetanse for ansatte i barnehager

Resultater fra analysen indikerer at PP-rådgiverne anser deres arbeid innen kompetanse- og organisasjonsutvikling som betydningsfull. Ifølge informantene kan deres arbeid bidra til å sikre trygghet blant de ansatte i barnehagene, for at ansatte skal oppleve at dem har tilstrekkelig med kompetanse i møte med alle barns behov, inkludert barn med spesielle behov. Disse funnene samsvarer med mandatet til PP-tjenesten i barnehageloven (2005).

Når PP-rådgiverne engasjerer seg i formidling av kunnskap til alle ansatte i barnehager gjennom for eksempel ulike teorier, ASK, psykososial utvikling og håndtering av urolige barnegrupper kan dette være med på å øke personalets kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det kan også være et viktig verktøy i arbeidet med å realisere barnehagens omfattende formål, slik det er formulert i barnehageloven §1, og videre bevege seg mot en mer inkluderende praksis. Denne tilnærmingen stemmer overens med Utdanningsdirektoratet (2022) sin beskrivelse av PP-tjenestens rolle i å gi generell støtte til både faglig og sosial utvikling hos barn, gjennom det systematiske samarbeidet mellom PPT og barnehager. Barnehagen er en sosial arena med et mangfold av barn, og det kan derfor være viktig å tilrettelegge for inkludering på alle nivåer.

PPT har en vesentlig rolle som støttetjeneste i formidlingen av kunnskap som fremmer barnas mulighet til å utvikle sine elementære ferdigheter og kompetanse gjennom engasjement, medvirkning, utfordringer og kreativitet, som har blitt tilpasset etter deres individuelle behov. I tråd med Bronfenbrenners (1979, 2006) bioøkologiske modell, blir PP-rådgivernes assistanse viktig for å skape trygge og effektive mikrosystemer i barnehagene. Dette arbeidet

kan fokusere på å sikre at alle barn opplever inkludering, økt ferdigheter og kunnskap, deltakelse, samt gode relasjoner til både jevnaldrende og voksne. Det kan også legge grunnlaget for å styrke felleskap, deltakelse, medvirkning og læring for alle barn (Haug, 2021). Slik blir PP-rådgivernes støtte til økt kompetanse gjennom kunnskapsformidling avgjørende for å opprettholde eller styrke et godt mesosystem (Kvelling, 2013, s. 148). I lys av dette kan det tenkes at det blir lettere for ansatte i barnehager å identifisere vansker hos barn tidlig, og videre implementere tiltak dersom dem føler seg trygge og kompetente i sitt møte med alle barn. Resultater fra analysen støtter opp under Meld. St. 6 (2019-2020) som understreker at ansatte med solid kompetanse og nære relasjoner til barn er avgjørende for å sikre et inkluderende og vellykket utdanningsløp for alle. PP-tjenesten fremheves som en integrert del av det lokale støttesystemet som samarbeider med barnehager og hjemmet for å møte mangfoldet blant barn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8)

5.3 Tidkrevende prosess

Et ytterligere funn understreker at systemarbeid ofte er en langvarig og ikke minst tidskrevende prosess som krever bruk av ulike arbeidsmetoder og modeller. Flere av informantene peker på at systemrettet arbeid kan være spesielt tidskrevende når det gjelder barnehager som mangler tilstrekkelig kunnskap om denne tilnærmingen, og at effekten av implementerte tiltak kan variere mellom ulike barnehager. Det faktum at systemrettet arbeid er ressurskrevende, har også betydning for samarbeidet mellom barnehager og PP-tjenesten (Ohna & Hillesøy, 2022). Gjennom et godt og tett samarbeid oppstår det en dynamikk som tillater både nærhet mellom aktørene, samt lett tilgang til kompetanse for barna, i tråd med regjeringens oppfordring om å være «tett på» (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Å etablere et tettere samarbeid mellom PPT og barnehagene ved bruk av systemrettet arbeid kan på den ene siden antakeligvis være svært tidskrevende grunnet at både barnehagene og PPT sitter på ulik kompetanse, og de ulike barnehagene kan ha forskjellige strukturer i hverdagen og roller (Ohna & Hillesøy, 2022). Funn fra analysen viser også at informantene synes det blir et omfattende utviklingsarbeid bare å få barnehagene til å forstå fordelene med den systemrettede tilnærmingen dersom dem allerede ikke har tilstrekkelig kunnskap om dette området. Ambisjonen til PP-rådgiverne er likevel å være tettere på, på grunn av at dem tror og ønsker som i tråd med (Meld. St. 6 (2019-2020)), at dette kan bidra til å utnytte hverandres kunnskaper og erfaring til fordel for både barnas- og de ansattes hverdag.

Noen av informantene deler også sine observasjoner om at visse barnehager har vist en økt interesse for veiledning fra PPT. Dem har bemerket en økende bevissthet blant barnehagene om at spesialpedagogisk hjelp til et enkelt barn ikke alltid er tilstrekkelig. Dem forteller om en økende etterspørsel fra barnehager hva det gjelder veiledning fra PPT. Dette peker mot behovet for å jobbe mot et mer helhetlig tilbud der inkludering er sentralt i barnehagene, og ikke bare for enkelte ansatte og barnegrupper (Fasting & Breilid, 2020). Resultatene fra analysen understreker også viktigheten av veiledning for personalet i barnehager, som blir helt nødvendig for å gi alle ansatte kompetanse og forståelse for hvordan barnehagemiljøet påvirker barnets utvikling, samt barnet individuelle forutsetninger som igjen påvirkes av miljøet rundt dem (Tveit, Cameron & Kovac, 2019; Bronfenbrenner, 1979). Dette er avgjørende for å sikre et godt og helhetlig tilbud i barnehager, også for barn med særskilte behov.

5.4 Inkludering – et sentralt mål

Som nevnt tidligere er inkludering et stort begrep, som kan være utfordrende å oppnå en universell definisjon av (jf. Kapittel 2.4.1). Et funn fra analysen indikerer at inkludering utgjør en retningslinje i PP-rådgivernes arbeid. Dette gjelder både i forbindelse med sakkyndighetsarbeid og systemrettet arbeid. Funnet viser videre at i det systematiske arbeidet fokuseres det på inkludering og ulike strategier for tilrettelegging, læringsmiljø, arbeid med fellesskap og håndtering av utfordrende barnegrupper (Utdanningsdirektoratet, 2022). PP-rådgiverne utdypet betydningen av inkludering, hvor funnene peker på viktigheten av læringsmiljø, fellesskap og ulike strategier for å inkludere alle barn inn i gruppen (Nilsen, 2017). Et annet funn antyder at noen PP-rådgivere opplever det som krevende å arbeide med inkludering på systemnivå, og dette blir beskrevet som en langvarig prosess. Informant 2 beskrev det som et dagsaktuelt og utfordrende begrep. Ressursteamet som informanten er en del av hadde blant annet invitert fagarbeidere fra barnehager til å delta på organisasjonsutviklingsmøter hvor dem diskuterte begrepet inkludering. Dem konkluderte med at det var et omfattende begrep, som var nødt til å bli brutt ned i flere deler. Resultatene bekrefter oppfatningen om at inkludering synes å være utfordrende å implementere i praksis (Nordahl, 2018; Moen, 2018). Ifølge UNESCO (1994) fungerer inkludering som et ideologisk prinsipp i norsk utdanning, dog indikerer funnene fra analysen at en inkluderende praksis kan være noe utfordrende å håndtere i enkelte situasjoner, som samsvarer med annen forskning som Haug (2021) og Fasting & Breilid (2020).

Videre indikerer funn at utfordringen med å forstå og praktisere inkludering i barnehager handler om forventinger til PP-rådgivernes rolle. Analyse av funnene viser at pedagoger ofte formidler at individuelle faktorer kan være årsaksfaktoren til utfordringer i barnegruppen. Det blir uttrykt ønske om kartlegging av enkeltbarn. Dette kan indikere at dersom samarbeidet mellom PPT og barnehager fortsatt fokuserer på isolerte vurderinger av enkeltbarn, vil de opprettholde et medisinsk- og individfokusert perspektiv på barns utfordringer i dagens barnehager (Hausstätter, 2007). Et slikt resultat kan antyde at det vil være utfordrende å oppfylle regjeringens forventinger om at PPT skal ha en mer forebyggende tilnærming, og være tettere på, samt mer tilgjengelige i barnehager (Meld. St. 6 (2019-2020)). Videre bekrefter funnene fra analysedelen at Fasting og Breilid (2020) sine tanker om at PPTs mandat bør endres i en mer proaktiv retning enn det som er nedfelt i dagens lovverk.

I proposisjonen til den nye opplæringsloven Prop. 57L (2022-2023) – *Lov om grunnskoleopplæring og den videregående opplæringa*, foreslås det at PPT skal jobbe forebyggende for å tilby en inkluderende og tilrettelagt opplæring til barn og elever med spesielle behov. Resultatene fra analyse antyder imidlertid at dette kan være utfordrende å gjennomføre i praksis. Funnene indikerer at ansatte i barnehager kan ha utfordringer med å forstå barnets utfordringer gjennom en forståelse av gjensidig påvirkning mellom individet og miljøet (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Videre viser funnene at det er en oppfatning om at barnehager har behov for separate vurderinger av enkeltindivider, som indikerer at blant annet barnehager i liten grad ønsket støtte fra PP-tjenesten, men heller ønsket hjelp til enkelthenvvisninger. Dette behovet, og denne etterspørselen kan fungere som en hindring for arbeid med inkludering og forebygging. Noe forskning, som Tveit, et.al (2019) og Moen (2021) fremhever også denne utfordringen knyttet til perspektivet om system vs individ. I praksis kan det være utfordrende dersom man ikke kan forene disse to perspektivene (Tveit, et.al., 2019; Moen, 2021)

Resultatene fra analysen antyder at inkludering ikke kan oppnås utelukkende gjennom et individfokusert perspektiv, men heller gjennom anerkjennelse av miljøets betydning for barnet. Dette støtte blant annet av Moen (2018), som vektlegger behovet for en helhetlig vurdering av barnet og barnegruppa. Videre indikerer resultatene at PP-rådgiverne forsøker å ha et perspektiv som blir gjensidig påvirket at både individet og systemet. Dette peker på Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske forståelsesramme hvor PP-rådgiverne uttrykker at de

gjennom et helhetlig perspektiv på sitt mandat i lovverket kan påvirke de ulike forholdene rundt barna. Dette innebærer at de rollene og relasjonene barna inngår i kan ha en stor betydning for om dem kan oppnå en varig utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

5.5 Laget rundt barnet – tett på og tidlig innsats

Informantene ble ikke direkte spurt om tidlig innsats, og begrepets betydning. Likevel ble denne tematikken diskutert hos flere av PP-rådgiverne. Funnene tyder på en felles forståelse av begrepet blant rådgiverne. Samtlige forteller om tidlig innsats, og at dette innebærer alt det viktige arbeide som kan gjøres før en henvisning til PPT for en sakkyndig vurdering, kartlegging og observasjon. I praksis innebærer dette å skape et optimalt pedagogisk tilbud for å fremme et inkluderende fellesskap og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Ifølge regjeringen bør blant annet barnehager tilby fleksible løsninger og tilstrekkelige ressurser for å tilpasse det pedagogiske tilbudet, slik at alle barn blir ivaretatt, og for å muliggjøre inkludering (Meld. St. 6 (2019-2020)). I denne sammenhengen kan det argumenteres for at inkludering og tidlig innsats er nært knyttet sammen – at tidlig innsats er essensielt for å oppnå inkludering (Haug, 2021; Fasting & Breilid, 2020). Tidlig innsats innebærer å arbeide for å øke fellesskapet ved å legge til rette for at alle kan delta i det sosiale livet og læringsfellesskapet. Det handler også om å øke deltakelsen ved å implementere arbeidsformer som fremmer deltakelse for alle, samt å øke medvirkning for å ta hensyn til hvert enkelt barns preferanser og synspunkter. Begrepet tidlig innsats omfatter også å øke utbytte ved å sikre et relevant og fremtidsrettet utbytte både faglig og sosialt (Haug, 2021). Dette innebærer ikke bare å identifisere problemer hos barnet, men også å anerkjenne at kvaliteten på læringsmiljøet rundt barna er like viktig for å forstå tidlig innsats og hva dette begrepet betyr i praksis (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det er essensielt å understreke den avgjørende rollen gode tilnærminger og tilpasset innhold i barnehagen har som en del av PPTs systematiske arbeid gjennom både økt kompetanse og veiledning. Dette kan bidra til at PPT oppfyller sin rolle som en støttetjeneste, samtidig som det sikrer et inkluderende tilbud for alle barn med spesielle behov (Fasting, 2018; Tveit et al. 2019).

Resultater fra analysen indikerer at PP-rådgiverne aktivt jobber systemrettet med inkludering gjennom samarbeid relatert til fellesskap, tilrettelegging, utvikling av læringsmiljø, håndtering av utfordrende barnegrupper og lignende. Selv om dette arbeide kan være nært

relatert til tidlig innsats, opplever noen av informantene utfordringer knyttet til dette da enkelte barnehager kan tolke tidlig innsats som en oppfordring til sakkyndighetsvurdering tidlig i prosessen. En av PP-rådgiverne tydeliggjør at sakkyndighetsvurderinger ikke alene vil løse problemene, og at det ikke er det samme som å tilby spesialpedagogisk hjelp. Det blir videre understreket at behovet for å forstå tidlig innsats som en bredere innsats for å forbedre det generelle miljøet rundt barna er viktig. Dette kan muliggjøre tilpasninger av det pedagogiske tilbudet i barnehager for å bedre imøtekomme barnas behov (Hausstätter, 2009).

Andre resultater indikerer at PP-rådgiverne forstår tidlig innsats primært som arbeidet med å tilrettelegge for gode pedagogiske miljøer, inkludert for barn med særskilte behov, samt i ulike sammenhenger som å ta for seg inkludering på systemnivå. Dette samsvarer også med regjeringas definisjon i «*Tidlig innsats for en inkluderende praksis*» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Imidlertid viser funnene som tidligere nevnt at samarbeidet og forståelsen av tidlig innsats kan overskygges av enkelte barnehagers oppfatning om at tidlig innsats innebærer sakkyndig vurdering, noe PP-rådgiverne er uenige i. PP-rådgiverne forteller at dem blant annet jobber med tidlig innsats gjennom foreldreveiledning, samtaler med foresatte og pedagoger, samt diskutering av ulike tiltak for å øke barnas deltakelse, fellesskap og utvikling, som også samsvarer med hva andre forskere mener at PP-rådgivere jobber med (Haug, 2021; Fasting og Breilid, 2020). Slik blir PPTs rolle mer enn bare individarbeid og sakkyndig instans, og i dette samarbeidet kan det oppstå en felles forståelse av tidlig innsats og inkludering. Et stabilt og godt lag rundt barna vil være avgjørende for å realisere tidlig innsats og inkludering. Samarbeidet mellom barnehager og PPT vil sannsynligvis kunne påvirke miljøet rundt individene og legge til rette for gode systemer, relasjoner, overganger og lignende (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013).

5.6 En helhetlig tilnærming

Et resultat fra analysen indikerer viktigheten av det sosiale miljøet rundt barn, eller mer presist, det sosiale laget rundt barna. Funn antyder at PP-rådgiverne vektlegger at læringsmiljøet er av stor betydning for kontinuerlig utvikling, og læring hos individene (Cameron, Kovac & Tveit, 2011, s. 18). Samtlige av PP-rådgiverne påpeker at noe annet ikke vil være tilstrekkelig inkludering. Funnene indikerer at man derfor må ta hensyn til flere faktorer enn bare individet, og at arbeidet til PP-rådgiverne ikke bare dreier seg om enkeltindividers diagnoser, utredning eller henvisninger. Det kommer også frem at

informantene tenker at det sjeldent kun dreier seg om det enkelte barnet, ettersom barnet skal delta i lek, læring og utvikling sammen med andre. Uavhengig av eventuelle diagnoser må barnet fungere i miljøet på avdelingen. Dette handler om hvordan man best kan tilrettelegge for den enkelte. Dette kan også beskrives som arbeid med tidlig innsats, da det er mange tiltak som kan sette i verk innenfor det ordinære tilbudet i barnehager, så lenge kompetansen på området er tilgjengelig og tett på (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Det kan videre indikeres at PP-rådgiverne på samme vis som Utdanningsdirektoratet (2024) har et stort fokus på laget rundt barnet. Dette fokuserer på å støtte alle involverte pater – altså det systemretta perspektivet. De understreker at i de barnehagene hvor dem har god ledelse, godt miljø i barnegruppen, samt en variert organisering er det mye lettere for barna å være til stede og oppleve utvikling (Bjerklund et al., 2019). Dem opplever mindre atferd, og roligere barn med gode rutiner og struktur. Dette grunnet at miljøet rundt påvirker barnets muligheter, og deres styrker og mulighet til deltakelse kan fremmes i et slikt miljø (Bronfenbrenner, 1979). Denne tilnærmingen for en praktisk forståelse av inkludering som er relevant for arbeidet i barnehager. Det kan derfor være relevant å undersøke hva som kjennetegner et godt miljø på avdelingene, hva som defineres som god ledelse, samt hvilken betydning en variert organisering har for barnas utvikling (Haug, 2021) (Nilsen, 2017).

Dog ser man igjennom resultatene at det indikeres at i noen barnehager kommer PP-rådgiverne lettere i posisjon til å kunne veilede i individualsaker fremfor systemsaker når det sosiale miljøet og systemet rundt barnet skal involveres. I systemarbeidet skal det adressere spesifikke utfordringer i organisasjonen, legges til rette for et mer optimalt læringsmiljø for å fremme vedvarende utvikling og læring hos barnegruppen, samt oppleves det at dem må ta hensyn til og forene organisasjonens separate behov og perspektiv på de foreslåtte tiltakene (Haug, 2021). Dermed kan systemarbeid oppleves som en helhetlig og kompleks tilnærming, som både kan være veldig nyttig, men også veldig tidskrevende.

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har utforsket PP-rådgiveres synspunkter og erfaringer knyttet til systemrettet arbeid, med formål om å skape en mer inkluderende barnehage. Ved å undersøke hvordan PP-rådgiverne forstår og praktiserer systemrettet arbeid, har oppgaven kastet lys over kompleksiteten og viktigheten av helhetlig tilnærming til å fremme inkludering i barnehagemiljøet.

Gjennom analysen av dataene har flere sentrale funn kommet til syne. Et sentralt funn er blant annet at informantene hadde i hovedsak en felles forståelse av begrepet systemrettet arbeid. Imidlertid pekte noen av informantene på en interessant observasjon. Det kan være vanskelig å skille mellom individrettet og systemrettet arbeid i praksis. Det virker som om disse to tilnærmingene går noe i hverandre, og at det ikke alltid er et klart skille mellom dem. Dette kan delvis skyldes at begrepet systemrettet arbeid ikke er formelt definert på arbeidsplassen deres, slik enkelte av informantene påpekte. Dette kan føre til ulike tolkninger av begrepet blant de ansatte. I tillegg kan det være et for stort fokus på å separere individrettet og systemrettet perspektiv, fremfor å se på dem som to tilnærminger som kan kombineres.

PP-rådgivernes perspektiver på systemrettet arbeid, har vært preget av en bevissthet om behovet for å adressere strukturelle og organisatoriske faktorer som påvirker inkluderingen i barnehagen. Deres beskrivelser av systemrettet arbeid understreket betydningen av å arbeide på flere nivåer, fra individuelle til systemiske intervensjoner, for å skape varige endringer. Den største forskjellen mellom individrettet og systemrettet arbeid, er at gjennom individrettet arbeid fokuseres det ofte kun på enkeltbarns vansker og utarbeiding av sakkyndige vurderinger. Systemrettet arbeid derimot, knyttes til tjenestens ansvar for å hjelpe barnehagene med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å sikre bedre tilrettelegging for barn med spesielle behov. En konsekvens med å jobbe individrettet, er at det kan resultere i en kortsiktig løsning som ikke løser de latente problemene. Dette grunnet at det tas tak i de synlige problemene, uten å se på hvorfor de oppstår. Dersom en jobber systemrettet, kan en i større grad adressere de latente årsakene til problemene, da en kan identifisere og påvirke de ulike faktorene som bidrar til problemene vi står ovenfor. På denne måten vil en kunne skape mer varige og omfattende endringer.

En felles utfordring blant informantene ved det systemrettede arbeidet i barnehagene er at det er tidskrevende. Dette skyldes flere faktorer, inkludert manglende kompetanse blant enkelte barnehager, tidskrevende utviklingsarbeid og sakkyndige vurderinger. Til tross for at arbeidet er opplevd som tidskrevende, anses det også som viktig blant informantene.

Et gjennomgående tema har vært viktigheten av å identifisere og adressere underliggende årsaker til ekskluderende praksiser og barrierer mot inkludering. Dette har blitt sett på som en mer bærekraftig tilnærming enn individrettet arbeid. PP-rådgiverne har vært opptatt av å fremheve behovet for kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i barnehagene. Dette for å styrke deres evne til å imøtekomme mangfoldet blant barn og familier.

Videre har masteroppgaven vist hvordan samarbeid på tvers av ulike aktører i barnehagesektoren, er avgjørende for å lykkes med systemrettet arbeid. PP-rådgiverne har fremhevet behovet for koordinering og samarbeid mellom barnehager, skoler, helsepersonell, foresatte og sosialtjenester for å sikre en helhetlig tilnærming til inkludering. Systemrettet arbeid søker å bygge broer mellom ulike interessenter og å etablere felles mål og strategier for å adressere felles utfordringer.

I lys av disse funnene, kan det se ut til at systemrettet arbeid representerer en verdifull tilnærming for å skape en mer inkluderende barnehage. Ved å fokusere på å adressere de strukturelle og organisatoriske faktorene som påvirker inkluderingen, har PP-rådgivere muligheten til å påvirke barnehagemiljøet på en dypere og mer varig måte.

For å fortsette å fremme kunnskapen om systemrettet arbeid i barnehagesammenheng, er det behov for videre forskning. Det har vært interessant å få et innblikk i PP-rådgivernes perspektiver og erfaringer, men det er viktig å understreke at dette er en kvalitativ studie som dekker perspektivet til fire utvalgte informanter. Det kunne derfor vært interessant for fremtidig forskning og fått en bredere forståelse av problemstillingen gjennom en kvantitativ undersøkelse, hvor en kan nå ut til flere deltakere. Jeg har i etterkant av studiet også tenkt at det hadde vært spennende og ikke minst viktig å gjennomført samme studie bare fra barnehagenes perspektiver og erfaringer. Kanskje ville en opplevd at undersøkelsene ville hatt store motsetninger, og at funn enten hadde blitt bekreftet eller avkreftet.

En ser at regjeringen, gjennom blant annet barnehagestrategien som ble utarbeidet i 2023, forsøker å sette temaet systemrettet arbeid i barnehagen på dagsordenen. Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å illustrere viktigheten av videre forskning på feltet, da fremtidige studier kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan systemrettet arbeid kan implementeres og videreutvikles for å støtte inkludering i barnehagen. Et økt fokus på kompetanseheving om systemrettet arbeid til «laget rundt barnet» vil videre være sentralt for best mulig ivaretagelse, og positiv utvikling hos barn i barnehagen.

Denne masteroppgaven har også utforsket hvordan systemrettet arbeid kan fremme inkludering. Det kan se ut til at informantene legger stor vekt på inkludering når de diskuterer systemrettet arbeid. Det er mye fokus på dette blant PP-rådgiverne når de gir veiledning til barnehageansatte. Et slik fokus på inkludering i kombinasjon med systemrettet arbeid kan muligens føre til at det spesialpedagogiske tilbudet til barn blir redusert på sikt. Det virker viktig å starte dette arbeidet tidlig, allerede i barnehagen, for å sikre tidlig innsats.

Ved å ta hensyn til ulikheter og strukturelle utfordringer, kan systemrettet arbeid bidra til å adressere ulikhet og fremme like muligheter for alle. Dette innebærer å jobbe aktivt for å inkludere stemmer som tradisjonelt sett har blitt marginalisert eller oversett i beslutningsprosesser, og å jobbe for å endre systemer som opprettholder ulikheter.

Denne oppgaven har vist at PP-rådgivernes synspunkter er viktige for å forstå hvordan barnehagen kan bli mer inkluderende. Deres fokus på systemrettet arbeid er avgjørende for å utvikle en mer helhetlig tilnærming til inkludering, som til slutt kan ha positive konsekvenser for barn, familier og samfunnet som helhet.

Videre studier kan utforske effektiviteten av ulike tilnærminger og metoder innen systemrettet arbeid i barnehager, samt undersøke hvordan samarbeid mellom ulike aktører kan optimaliseres for å oppnå bedre resultater. Det kan også være nyttig å undersøke eventuelle barrierer som er til hinder for å lykkes med systemendring på barnehagenivå.

Referanseliste

- Andrews, T. M. & Hustad, B.- C. (2022). Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat? Nordlandsforskning.
<https://hdl.handle.net/11250/3030768>
- 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. Nordlandsforskning.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anthun, R. & Manger, T. (2006). Effects of special education teams on school psychology services. *School Psychology International*, 27(3), 259-280.
<https://doi.org/10.1177/0143034306067293>
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I (red.). (2019) *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research – a practical guide for beginners*. SAGE Publication Ltd.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development - experiments and design*. Cambridge. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human developmental. I W. Damon & R. M. Lerner (seriered.) & R. M. Lerner (volumred.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development*. (6.utg., s. 793 – 828). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Cameron, D.L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. Universitetet i Agder.
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Gyldendal akademisk.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4. utg.). SAGE.
- Fasting, R. & Breilid, N. (2020). *PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling? Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/pp-%20tjenesten-som-%20inkluderingsagent-retorikkeller-handling/19.157>
- Fasting, R. (2019). Pedagogisk systemarbeid. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid - endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm akademisk.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 5/2009. Nordlandsforskning.

- Groven, B. (2019). PPTs systemrettede arbeid med utgangspunkt i barn under opplæringspliktig alder. I M. Bjerklund., B. Groven., & I. Åmot. (Red.), PPTs systemrettede arbeid i barnehagen (20-31). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2021). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm Akademisk
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I Hvidsten (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus*. Fagbokforlaget
- Hausstätter, R. S. (2009). Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 26-35
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2012). *Innovasjon gjennom samhandling: sluttevaluering av Faglig løft for PPT*. (NF- rapport 16/2012). Nordlandsforskning.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling: Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K.-A. B. Næss., & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-128). Cappelen Damm.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.

- KS. (2019). Initiering og iverksetting. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ppt-og-systemrettet-arbeid/initiering-og-iverksetting/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023a). Barnehagen for en ny tid. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023b). Høring Forslag til endringer i barnehageloven med forskrifter (Styring og finansiering av barnehagesektoren). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-med-forskrifter-styring-og-finansiering-av-barnehagesektoren/id3001726/>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. (Meld. St. 23 (1997-1998)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika Forlag.
- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. & Befring, O. (2003). På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak. (Rapport RF – 2003/028). <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2676293>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.utg.). SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Meld. St. 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/sec1>
- Meld. St. 98 (1977-1978). *Om spesialundervisning*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1976-77&paid=3&wid=f&psid=DIVL461>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I Lekang, T. & Moen, T. (red.) *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPT's mandat. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-43). Universitetsforlaget
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & M. Sølvsberg, A. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service. *Nordic Studies in Education*, 38(2),
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Prop. 103 L (2015-2016). *Endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-103-l-20152016/id2483304/?ch=12>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tveit, Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Tveit, A. D., Kovac, V. B. & Cameron, L. D. (2012) “Ja takk, begge deler” – PPTs individ og systemrettet arbeid i barnehage. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanningsdirektoratet. (2024). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). PP-tjenesten (PPT). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Vedlegg

Vedlegg 1: SIKT – Godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

122292

Vurderingstype

Automatisk ⓘ

Dato

17.02.2024

Tittel

PP-rådgiveres synspunkt på systemrettet arbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Barentsinstituttet

Prosjektansvarlig

Fredrik Danielsen

Student

Alin Bamerni

Prosjektperiode

01.08.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du å delta i forskningsprosjektet «Systemarbeid i barnehage»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på PP-rådgiveres synspunkt på systemarbeid i barnehage. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved UiT – Norges arktiske universitet, og skriver avhandlingen min om PP-rådgiveres synspunkt på systemarbeid i barnehage. I denne avhandlingen skal jeg undersøke hvordan systemarbeid blir fremmet i barnehagen, og hvordan pedagogisk-psykologiske rådgivere for barnehagen vurderer sin mulighet til å kunne drive systemarbeid i barnehagen. Med bakgrunn i dette har jeg behov for å intervju sentrale personer fra PP-tjenesten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges arktiske universitet (UiT) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta, innebærer dette et semistrukturert intervju, som bygger på en intervjuguide med noen aktuelle tema. Det vil også være viktig at du snakker fritt, og at det er din oppfattelse som kommer tydelig frem. Lengden på intervjuene vil variere, men anslått tid

vil være ca. 30-60 min. Det vil være mulighet for at intervjuet foregår på Teams, alt ettersom hva en selv prefererer. Det vil bli gjennomført båndopptak med diktafon under intervjuet, og jeg vil også notere underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og veileder som vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene, og jeg vil slette båndopptaket umiddelbart etter at intervjuet har blitt transkribert.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2024. Personopplysningene vil da bli slettet, og innholdet i selve oppgaven vil forbli anonymisert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT – Norges arktiske universitet har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernsregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder Fredrik Danielsen på e-post: Fredrik.danielsen@statped.no, eller på telefon: 994 40 271.
- Vårt personvernombud ved UiT: Annikken Steinbakk på e-post personvernombud@uit.no, eller på telefon: 776 46 952

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 739 84 040.

Med vennlig hilsen

Alin Bamerni
Mastergradsstudent i spesialpedagogikk

Samtykke til deltakelse

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*PP-rådgiveres perspektiver på systemrettet arbeid i barnehage*», og samtykker til:

- Deltakelse og lydopptak av intervjuet.

Jeg samtykker også til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker – d.d.)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunn fra informanten:

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hva er din nåværende stilling/arbeidsområde?
- 3) Hvor lenge har du jobbet som PP-rådgiver?
- 4) Hvilken relevant arbeidserfaring har du?

Systemrettet arbeid

- 5) Hva legger du i begrepet systemrettet arbeid?
 - Har dere en felles forståelse av begrepet på din arbeidsplass, og hva er isåfall dette?
- 6) Hvilke erfaringer har du med systemrettet arbeid i barnehage?
 - Hvordan synes du at systemrettede tiltak fungerer i barnehagen?
 - Opplever dere i PPT at barnehagene selv har kunnskap om/ og etterspør hjelp til å iverksette systemrettet arbeid i barnehagen?
- 7) På hvilken måte kan PPT jobbe systemrettet i forhold til barn i barnehage?
- 8) Hva er dine observasjoner og erfaringer når det gjelder effekten av systemrettet arbeid i praksis og resultatene i barnehagen?
 - I hvor stor grad tar du utgangspunkt i de målsettingene barnehagen har fra før når du jobber systemrettet?
 - Pleier du å komme med anbefalinger om satsningsområder, mål og tiltak? Evt. hva mener du er gode anbefalinger?
- 9) Hva mener du er både fordeler og ulemper med systemrettet arbeid i barnehagen?
- 10) Hvilke erfaringer har du hva det gjelder systemrettet arbeid som forebyggende arbeid?

PP-rådgiveres arbeidsmetoder i systemrettet arbeid i barnehage:

- 11) Kan du fortelle litt om hva som inngår i PP-rådgivernes arbeid i en barnehage når det kommer til systemrettet tilnærming?

- 12) Hvordan vil du si at du som PP-rådgiver identifiserer utfordringer eller behov for systemrettet arbeid i barnehagen?
- 13) Har du eksempler på konkrete tiltak eller intervensjoner PP-rådgiverne på deres kontor har implementert for å forbedre systemarbeid i en barnehage?
- 14) Hvilke ressurser eller støtte mener du at PP-rådgivere har behov for, for å kunne utføre sitt arbeid med systemrettet arbeid på en effektiv måte i barnehager?

Inkludering:

- 15) Hva tenker du generelt menes med begrepet «Inkludering», og hva legger du i begrepet?
- 16) Hvordan vil du gå frem for å jobbe med å fremme inkludering i det ordinære tilbudet i barnehagen?
- 17) Hvordan tenker du at systemarbeid kan være med på å øke inkludering i barnehagen?
- 18) Vet du hvilke ressurser eller opplæringsprogram som vanligvis tilbys til barnehager for å styrke deres kapasitet til å implementere et inkluderende systemrettet arbeid, og hvordan bistår dere i dette arbeidet? *«Hvilke ressurser eller opplæringstilbud får barnehager tilbud om, som kan være med på å styrke et inkluderende systemrettet arbeid» «og hvordan bidrar dere i dette arbeidet?»*

Samarbeid:

- 19) Hva vil du si at samarbeid betyr for deg?
- 20) Hvordan går dere frem i barnehagen for å kunne danne et godt samarbeid?
 - Hva mener du at samarbeid har å si for systemrettet arbeid?

Avslutning og oppsummering:

- 21) Dersom du fikk velge fritt hvordan du selv ønsket å arbeide i barnehagen, ville du ha hatt størst fokus på individrettet eller systemrettet arbeid?
- 22) Avslutningsvis – Har du noe du ønsker å legge til?

