

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten

Et innblikk i barnehagelærerens erfaringer

Hilde Olsen Taraldsvik

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901F - Mai 2016



Sammendrag

Studiens tittel er «*Samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Et innblikk i barnehagelærerens erfaringer.*»

I dag blir det satt større fokus på å fange opp og tilrettelegge i barnehagen for å forebygge lærevansker i skolen. I St.meld. nr. 19 (2015-2016) blir dette arbeidet løftet opp som en utfordring i dagens barnehage. Det blir presisert at til tross for arbeidet med tidlig innsats «er det fremdeles en utfordring at barn som strever, ikke oppdages tidlig nok og at barn dermed ikke får tidlig nødvendig hjelp og støtte» (s. 17). Det er nærliggende å tro at et økt fokus på dette kan føre til flere henvisninger til PP-tjenesten, og at barnehagens behov for samarbeid med PP-tjenestens vil øke ytterligere. Etter å ha lest litteratur og forskning om dette samarbeidet, finner jeg til min overraskelse at barnehagens side i et slikt samarbeid sjelden er i fokus.

På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvilke erfaringer forteller barnehagelærere om sitt samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste?

For å konkretisere og presisere problemstillingen vil jeg også ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke positive og eventuelt negative erfaringer fra samarbeidet forteller barnehagelærerne om?
- Hvilke deler av samarbeidet med PP-tjenesten setter barnehagelærerne fokus på?
- Hva sier barnehagelærere om hva de ønsker at et samarbeid med PP-tjenesten skal inneholde? Hva sier de om sin egen rolle i samarbeidet?

Studiens datamateriale består av fire kvalitative forskningsintervju med barnehagelærere i én kommune. Det kommer tydelig fram at barnehagelærerne ønsker et tettere samarbeid med PP-tjenesten, og at de har mange forventninger til hva et slikt samarbeid bør inneholde. Samtidig løfter funnene fram en del forventninger som ikke står i samsvar med PP-tjenestens mandat. I mine funn kan både slike forventninger, men også andre hindringer ligge i veien for et godt samarbeid. Det er tydelig at et slikt arbeid burde kvalitetssikres, for å sørge for at eventuelle forventninger til hverandre er reelle og at det ikke oppstår hindringer som kan ødelegge samarbeidet.

Forord

Endelig! Etter noe som virket som en umulig og eviglang prosess, sitter jeg her med et ferdig resultat på skjermen. Det har allerede gått to år siden jeg med sommerfugler i magen takket ja til studieplass. Det har vært to tøffe år; med jobb, graviditet, og etter hvert familieliv. Men jeg har klart det!!!! Det hadde likevel vært en umulig oppgave alene, så det er flere som fortjener en takk for hjelpa.

Takk til min rolige og stødige veileder, Hanne Kirsten Nilsen. Tross alle mine utfordringer har du matet meg med positive tilbakemeldinger og pågangsmot. Du har vist meg tillit til at jeg mestrer, og det har hjulpet meg veldig i veien fram mot et ferdig produkt.

Takk til Mirjam H. Olsen som har vært en trygg støtte i studieløpet, og verdens raskeste til å svare på e-post. Takk for at du arrangerte Skype-undervisning i terminuken min, og for barnepass av min nyfødte sønn, slik at jeg fikk mulighet til å fortsette på studiet.

Takk til Bente Renate Hansen, verdens beste studiekamerat og «tvillingsjel» - for å ha vært en trofast støtte og medspiller i to år. Du har betydd mer enn du aner.

Familien min bør også nevnes i stor grad; Takk kjære mamma, for at du alltid støtter meg, og hjelper meg å se framover mot en ferdig oppgave. Takk for alle timene du har tilbragt med barnevogn i Alta, mens jeg har vært på skolen. Takk til min kjære pappa, for at du har tatt vare på hunden vår de dagene mine studiedager har kollidert med min samboers jobb. Takk min kjære Emil, for at du har vært en eksemplarisk baby som har sovnet godt både dagtid og kveld, slik at et studieliv har vært mulig. Du har vært en motivasjon hele veien, og jeg gleder meg veldig til å få enda mer energi og tid til å fortsette å oppleve livet sammen med deg.

Og, ikke minst; takk til min kjære Per Stian. Jeg vet at du synes sentrum i Alta er gørrkjedelig, at jeg har brukt altfor mange timer foran dataskjermen og at jeg har vært mer utslitt enn noen gang. At du enda holder ut er et betryggende kvalitetstegn når jeg nå bytter ut masterskriving med bryllupsplanlegging (jeg lover å ikke bli bridezilla!). Jeg ser fram til å få tilbake livet med deg, og jeg gleder meg til mange fine år og gode samtaler som ikke inneholder snakk om forskning og oppgaveskriving!

Hilde Olsen Taraldsvik
Hammerfest, mai 2016.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgavens tema	1
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger	3
1.4 Teori i oppgaven	5
1.5 Studiens metode	6
1.6 Oppgavens struktur	6
2. Forskning og teori	7
2.1 Kort om spesialpedagogikk i Norge	7
2.2 Barnehagen	8
2.2.1 Spesialpedagogikk i barnehagen	8
2.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	11
2.3.1 Barnehagen + PP-tjenesten = ?	13
2.4 Tidligere forskning på barnehage og PP-tjenesten	14
2.5 Teorigrunnlag for samarbeid	17
2.5.1 Samarbeid og systemteori	17
2.5.2 Samarbeid og utviklingsøkologisk teori	18
2.5.3 Samarbeid og kommunikasjonsteori	19
2.5.4 Samarbeidsteori	20
2.5.5 Hindringer og motstand i samarbeid	21
2.7 Samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten	22
2.7.1 Individ- og systemrettet arbeid	23
2.7.2 Kompetanse- og organisasjonsutvikling	24
2.7.3 Rådgivning og veiledning	25
2.8 Oppsummering av teori	26
3. Metode	27
3.1 Vitenskapelig ståsted	27
3.1.1 Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn	27
3.1.2 Fenomenologi	28
3.1.3 Hermeneutikk	29
3.2 Valg av metode	29
3.2.1 Metodeprosessen	29
3.2.2 Utvalg av informanter	30
3.2.3 Kontakt med informanter	31
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	31

3.3.1 Intervjuguide	32
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	33
3.3.3 Min forskerrolle	34
3.3.4 Transkribering	34
3.4 Analyse og tolkning	36
3.5 Reliabilitet og validitet	37
3.5.1 Validitetsdrøfting av forskerrollen	38
3.5.2 Validitetsdrøfting av forskningsopplegget.....	38
3.5.3 Validitetsdrøfting av datamaterialet	39
3.5.4 Validitetsdrøfting av tolkninger og analytiske tilnærminger	40
3.6 Etikk i undersøkelsen	40
4. Empiri	42
4.1 Presentasjon av funn.....	42
4.2 Barnehagelærerens kompetanse	42
4.3 Samarbeid med PP-tjenesten.....	44
4.3.1 Hindringer i samarbeidet.....	46
4.3.2 Forventninger til PP-tjenesten	48
4.4 Oppsummering.....	50
5. Analyse og drøfting.....	52
5.1 Barnehagelærernes kompetanse	52
5.2 Samarbeidet med PP-tjenesten.....	55
5.3 Hindringer i samarbeidet.....	57
5.3.1 «Man føler at de har mye å gjøre, det får vi jo høre hele tiden.».....	57
5.3.2 «Kan være litt sånn at de jobber utenfor vår tid.»	59
5.3.3 «Det har ikke skjedd. Det burde sikkert ha det.».....	60
5.3.4 Skares seks forhindrende faktorer.....	62
5.4 Forventninger til PP-tjenesten.....	64
5.4.1 «Mange ganger så ønsker man jo å få litt mer konkret, hva skal..... Altså, hva bør vi gjøre?»	64
5.4.2 Observasjon og sakkyndig vurdering.....	66
5.4.3 Jobber barnehagen alene?	67
5.4.4 Hva er egentlig PP-tjenestens rolle?.....	68
5.5 Oppsummering knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål	70
6. Oppsummering og avslutning.....	74
6.1 Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	74
6.2 Eventuelle veier videre	75

Litteraturliste

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Kvittering fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 3: Intervjuguide

1 Innledning

Denne oppgaven handler om samarbeid mellom barnehage og pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PP-tjenesten). Jeg har tatt utgangspunkt i barnehagens perspektiv, og har gjennomført fire kvalitative forskningsintervju med barnehagelærere i en kommune. Oppgaven baseres på disse intervjusamtalene, og knytter barnehagelærernes erfaringer til aktuell litteratur og forskning.

1.1 Bakgrunn for oppgavens tema

«Sammenliknet med skolen er barnehagens spesialpedagogiske historie kort. Det har likevel skjedd store endringer i barnehagehistorien, fra de begynnende små, private initiativ til dagens barnehage der alle barn har rett på et barnehagetilbud» (Nilsen, 2014b, s. 13). Hun skriver videre om hvilke muligheter en slik barnehagedekning fører med seg. Man kan «fange opp og identifisere vansker hos barn og gjennom en tidlig og tilpasset tilrettelegging hjelpe barnet til en best mulig utvikling og læring og forebygge eventuelle fremtidige lærevansker i skolen» (s. 40). En slik endring i syn på barnehagen og barnehagens betydning for barnas skolestart, setter et større press på barnehagetilbudets kvalitet. Dette viser seg tydelig i både satsninger og undersøkelser som de siste årene har blitt gjennomført på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Barnehagens kvalitet blir undersøkt på mange måter, og både meldinger fra Stortinget og kvalitetssatsninger skal bidra til å sikre barnehagetilbudets kvalitet.

I 2004 oppnevnte Barne- og familiedepartementet en arbeidsgruppe som skulle inn i barnehagene for å drøfte barnehagenes kvalitet opp mot både nasjonale styringsdokumenter og FNs barnekonvensjon. I etterkant av undersøkelsen utformet de en rapport som ble kalt *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsning på de små!*. (Barne- og familiedepartementet, 2005). I denne rapporten løftes betydningen av tilstrekkelig og kompetent personale i barnehagen. Dette er kritiske faktorer for å tilrettelegge læringsmiljø og sikre et godt og individuelt tilpasset tilbud til barn med særlige behov. Rapporten presiserer viktigheten av barnehagens evne til å samarbeide med hjem og hjelpeapparat.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) er det et eget kapittel om barnehagens samarbeid med andre instanser. «For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen

samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen. Tverrfaglighet og helhetlig tenkning bør derfor stå sentralt» (s. 35). Kapittelet omtaler barnehagens syv samarbeidsparter og definerer barnehagens nærmeste hjelpeapparat slik; grunnskolen, barneverntjenesten, helsestasjonen, den pedagogisk-psykologiske tjenesten, utdanningsinstitusjoner, sametinget og andre samarbeidspartnere.

I min studie ønsker jeg å ta utgangspunkt i én av samarbeidspartene i hjelpeapparatet, og i et spesialpedagogisk arbeid er det sannsynlig at PP-tjenesten er den nærmeste samarbeidspartneren for barnehagen. Jeg vil derfor ta videre utgangspunkt i samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Jeg er selv utdannet barnehagelærer, men har lite erfaring fra samarbeid med PP-tjenesten. Likevel synes jeg det ligger mye spennende i et slikt samarbeid, og jeg ønsket å se nærmere på en del av dette feltet. Samtidig anser jeg dette samarbeidets betydning som økende, ettersom barnehagedekningen stadig øker. På samme tid blir det satt større fokus på å fange opp og tilrettelegge i barnehagen for å forebygge lærevansker i skolen. I St.meld. nr. 19 (2015-2016) blir dette arbeidet løftet opp som en utfordring i dagens barnehage. Det blir presisert at til tross for arbeidet med tidlig innsats «er det fremdeles en utfordring at barn som strever, ikke oppdages tidlig nok og at barn dermed ikke får tidlig nødvendig hjelp og støtte. Dagens rammeplan angir ikke tydelig nok barnehagens ansvar og oppgaver for å fange og følge opp barn som har behov for ekstra støtte» (s. 17). Stortingsmeldingen setter et større fokus på denne utfordringen, og hvilke tiltak som skal settes inn for å sikre at barn får nødvendig hjelp og støtte tidlig nok. Det er nærliggende å tro at dette kan føre til flere henvisninger til PP-tjenesten, og at barnehagens behov for samarbeid med PP-tjenestens vil øke ytterligere. Etter å ha lest litteratur og forskning om dette samarbeidet, finner jeg til min overraskelse at barnehagens side i et slikt samarbeid sjelden er i fokus. Dette medfører at min studie kan være med på å fylle et hull som er dårlig dekket av tidligere forskning.

Det har skjedd store endringer i barnehagelærerutdanningen, og sentrale myndigheter arbeider for tiden med endringer i både lovverk og i rammeplan for barnehagen, jf. St.meld. nr. 19 (2015-2016). På bakgrunn av dette ble det svært interessant for meg å studere samarbeidet mellom barnehagen og PPT fra barnehagens side. Jeg ønsker å benytte barnehagelæreres fortellinger og erfaringer om samarbeidet for å få en bedre innsikt i hvordan de opplever samarbeidet. Deretter vil jeg knytte dette opp mot litteratur og forskning på feltet. Det er hjem

og barnehage som har det daglige ansvaret for barn under opplæringspliktig alder, og derfor er det interessant å se på hvordan PP-tjenesten samarbeider med barnehagen.

I min problemstilling er det viktig for meg at det er barnehagelæreren sine erfaringer jeg ønsker å løfte fram, og at det er den enkeltes barnehagelærers samarbeid med PP-tjenesten jeg setter fokus på. På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvilke erfaringer forteller barnehagelærere om sitt samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste?

For å kunne besvare denne problemstillingen, er det ønskelig å konstruere noen forskningsspørsmål. For å konkretisere og presisere problemstillingen vil jeg i mitt videre arbeid også ta utgangspunkt i:

1. Hvilke positive og eventuelt negative erfaringer fra samarbeidet forteller barnehagelærerne om?
2. Hvilke deler av samarbeidet med PP-tjenesten setter barnehagelærerne fokus på?
3. Hva sier barnehagelærere om hva de ønsker at et samarbeid med PP-tjenesten skal inneholde? Hva sier de om sin egen rolle i samarbeidet?

Jeg vil benytte teori, forskning og egne innsamlede intervjudata for å forsøke å finne svar på disse spørsmålene. I løpet av studien kan det være mulig for meg å sette lys på barnehagelærerens fortellinger i et bredere perspektiv. Det er mulig at jeg på grunnlag av dette kan trekke noen konklusjoner og presentere tanker om eventuelle veier videre i et slikt samarbeid.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Før jeg går videre, vil jeg definere noen av begrepene i min problemstilling og gjøre rede for avgrensninger. Glavin & Erdal (2013) definerer samarbeid slik; «(...) samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen» (s. 29). PP-tjenesten kommer inn i barnehagen dersom barnehagen søker rådgivning eller veiledning angående et enkelt barn (henvisning) eller andre utfordringer med systemet rundt barnegruppa. I utgangspunktet vil en henvisning eller annen

kontakt ta utgangspunkt i et problem som barnehagen eller hjem ønsker rådgivning eller veiledning på. Dersom man ser definisjonen opp mot det å arbeide med barn, vil hoveddelen av arbeidet dekkes av denne definisjonen. Både barnehagen og PP-tjenesten har et ansvar overfor barnets beste i sitt arbeid, og jeg anser det derfor som sannsynlig at alt samarbeid mellom de to instansene vil befinne seg innenfor denne definisjonen.

Jeg har også gjort noen avgrensninger for å muliggjøre denne undersøkelsen. Den første avgrensningen går på geografisk område. Jeg har gjennomført undersøkelsen i én enkelt kommune, hvor alle barnehagelærerne i studien forholder seg til samme PPT-kontor. Dette gjør jeg bevisst for å kunne sammenligne barnehagelærernes utsagn uten å ta hensyn til hvilket PPT-kontor de sokner til. Det må presiseres at mine informanternes uttalelser på samme grunnlag, kun kan benyttes til å fortelle noe om samarbeidet i den konkrete kommunen. Jeg ønsker likevel å knytte litteratur og forskning til empirien på en slik måte at studien også kan være nyttig for andre geografiske områder med samme utgangspunkt.

Den andre avgrensningen jeg har gjort, går på valg av informanter. I min problemstilling velger jeg å ta utgangspunkt i barnehagelærere og deres oppfatninger om samarbeidet.

Utdanning.no (2015) definerer barnehagelæreren slik:

Barnehagelæreren har en viktig funksjon og rolle både i arbeidet med barna, i samarbeid med andre ansatte og med foreldre. Å kunne kommunisere og samarbeide med ulike typer mennesker er en viktig del av jobben.

Barnehagelæreren jobber med barn fra 0-10 år, og har gjerne pedagogisk lederansvar på sin avdeling eller sin barnehage.

På bakgrunn av dette anser jeg det som sannsynlig at barnehagelæreren også er involvert i eventuelle samarbeid med PP-tjenesten. Særlig i barnehager hvor det ikke er satt inn ekstra pedagog på avdeling, vil barnehagelæreren ha et stort ansvar i saker som involverer PP-tjenesten. Jeg antar at barnehagelærere kan være gode talsmenn for barnehagens perspektiv i et slikt samarbeid, og avgrenser derfor til at studien gjennomføres med barnehagelærere som har samarbeidserfaring med PP-tjenesten.

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven § 1 Formål, 1. ledd). I alt arbeid rundt barn står hjemmet sterkt i både samarbeid og samtykke. I min studie velger jeg likevel å fokusere på samarbeid der barnas hjem ikke er en direkte part.

Dersom barnehagelærere forteller om samarbeidsmøter hvor hjem er representert, vil ikke disse bli utelukket. Men jeg vil kun fokusere på barnehagelæreres erfaringer og fortellinger som omhandler samarbeidet med PP-tjenesten. Nilsen (2014a, s. 50) skriver om viktigheten av at foreldre er informert og samtykker til at barnehagen henviser deres barn til PP-tjenesten. Jeg vil ta utgangspunkt i at alle samarbeidssaker som angår enkeltbarn, er avklart på forhånd med foreldre. Det er svært sannsynlig at foreldre er informert om et slikt samarbeid også i samarbeidssituasjoner hvor de selv ikke er tilstede. Det er derfor ønskelig å presisere at jeg ikke vil gå inn på hjemmets rolle i samarbeidet utover dette.

1.4 Teori i oppgaven

I min oppgave vil det være nødvendig å knytte innsamlede intervjudata opp mot litteratur og forskning på feltet. Det vil være interessant å se hvordan barnehagen og PP-tjenesten har utviklet seg for å få en større forståelse for hvorfor et samarbeid mellom disse instansene er økende. For å understøtte dette vil det også være nødvendig å knytte dette opp mot andres forskning på arbeid som knytter barnehagen og PP-tjenesten sammen. Min studie tar utgangspunkt i barnehagelærernes erfaringer, og jeg anser det som nødvendig å bruke systemteori, utviklingsøkologisk teori og kommunikasjonsteori for å kunne si noe om samarbeidets påvirkningskraft utover et møte på møterommet. Gjennom slik teori kan jeg knytte samarbeidets effekt til involverte barn og til videre arbeid med barn i barnehagen. Etersom samarbeid er et hovedbegrep i problemstillingen, vil det også være naturlig for meg å løfte fram generell samarbeidsteori. Gjennom dette vil jeg sette fokus på hva et samarbeid bør inneholde, og også hva som kan forhindre et godt samarbeid. Til slutt i oppgaven vil jeg løfte fram teori som går direkte på samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. Innenfor dette feltet kan det være mange relevante samarbeidsområder, og jeg vil gå inn på individ- og systemrettet arbeid, kompetanse- og organisasjonsutvikling, tidlig innsats, veiledning og rådgivning.

I løpet av kapittel 2 vil jeg løfte fram all teori som jeg anser som aktuell i min oppgave om samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. Senere i oppgaven vil teorien knyttes opp mot studiens empiri for å kunne si noe om barnehagelærernes utsagn og erfaringer. På denne måten kan jeg som forsker trekke fram viktige utsagn og knytte disse til relevant teori. Med et slikt utgangspunkt er det mulig for meg som forsker å sette barnehagelærernes erfaringer inn i et større perspektiv, og kunne si noe om det nåværende samarbeidet og eventuelle effekter dette kan ha for de involverte parter.

1.5 Studiens metode

I min studie er det barnehagelærernes erfaringer jeg ønsker å få løftet fram. Jeg vil ta utgangspunkt i at de fortellinger som jeg får tak i, er den enkelte barnehagelærers unike fortellinger om egne erfaringer i samarbeidet med PP-tjenesten. På bakgrunn av en slik tankegang var det naturlig for meg som forsker å plassere meg inn i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn og støtte meg til fenomenologi og hermeneutikk når jeg går inn i studien. Jeg har tidligere nevnt at det er barnehagelærere jeg ønsker i mitt utvalg, og jeg vil benytte informasjonsskriv for å samle inn informanter innenfor ønsket brukergruppe. For å kunne få fram mest mulig relevant informasjon om hvilke erfaringer barnehagelærerne har, er det ønskelig for meg å kunne snakke med dem. Jeg ønsker å gi tid og rom for å fortelle mest mulig, og har derfor valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju når jeg samler inn datamaterialet. Jeg ønsker å bruke håndholdt lydopptaker, og jeg vil i forkant av intervjusamtalen utvikle en intervjuguide med forslag til spørsmål. I etterkant av datainnsamlingen vil det være nødvendig for meg å transkribere all lyddata over til tekst. Jeg vil transkribere selv for å få best mulig kjennskap til datamaterialet. Senere vil jeg benytte fenomenologisk analysemetode, og jeg vil ta i bruk dataprogrammet Nvivo som hjelpemiddel for å strukturere arbeidet på en enklere måte. Det vil også være nødvendig for meg å vurdere studiens reliabilitet, validitet og etiske spørsmål. I kapittel 3 kan man lese mer utfyllende om hvordan jeg har gjennomført studiens prosess.

1.6 Oppgavens struktur

For å gjøre oppgaven mer oversiktlig ønsker jeg å dele den inn i hovedkapittel, med delkapittel under disse. Min oppgave deles inn i 6 hovedkapittel. Dette første kapitlet redegjør for oppgavens bakgrunn, problemstilling og studiens hensikt. Kapittel 2, teori, bruker jeg for å trekke fram relevant litteratur og forskning på studiens tema. Her ønsker jeg å sette lys på teori som senere trekkes fram i drøfting av studiens empiri. I kapittel 3, metode, redegjør jeg for studiens vitenskapssyn og framgangsmåten jeg som forsker har anvendt. Her går jeg også nærmere inn på valg jeg har tatt underveis i studien, og begrunnelser for disse. I kapittel 4, empiri, presenterer jeg funn som jeg trekker ut fra intervjusamtalene med barnehagelærere. I kapittel 5, analyse og drøfting, knytter jeg studiens funn opp mot litteratur og forskning fra kapittel 2. I kapittel 6, oppsummering og avslutning, trekker jeg trådene sammen for å lage en helhet rundt oppgaven. I dette kapitlet vil jeg også fokusere på hva som kommer fram av studien og eventuelle veier videre.

2 Forskning og teori

2.1 Kort om spesialpedagogikk i Norge

Spesialpedagogikk som fagfelt har gjennomgått store forandringer de siste tiårene, både i forhold til forståelsesmåte og praksis.

«Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2012, s. 17). Tangen skriver videre om hvordan man kan dele spesialpedagogikken inn i tre forståelsesmåter: den individuelle, den samfunnsmessige og den relasjonelle forståelsesmåten.

De første spesialpedagogiske opplæringstilbudene i Norge var spesialskolene, og i 1951 kom spesialskoleloven. Den samlet funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte i fem kategorier, og tok inn både svaksynte og tunghørte. Kategoriene delte i syns-, hørsels- og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker. Likevel ble utviklingshemmede barn ennå holdt utenfor, da de ble ansett som ikke dannelsesdyktige og utenfor skolens ansvarsområde (Befring, 2012, s. 35).

Det ble stadig etablert hjelpeklasser i den vanlige skolen, og i 1955 ble dette et lovpålagt tiltak. Det ble nå stilt krav til kommunene om å etablere hjelpeopplæring, og behovet for fagfolk med spesialpedagogisk kompetanse, økte. I 1959 ble den skolepsykologiske tjenesten hjemlet i grunnskoleloven, og i 1961 ble Statens spesiallærerhøgskole åpnet (Befring, 2012).

Befring (2012) skriver videre om hvordan FN-konvensjonen av 1966 om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter fastslo at barn har en rekke grunnleggende og særlige rettigheter. På bakgrunn av dette ble det umulig å fastholde på de diskriminerende forestillingene om ikke dannelsesdyktige barn. Likevel måtte vi inn på 70-tallet før de virkelige vendepunktene innen spesialpedagogikken i Norge inntraff. I 1970 presenterte Blom-utvalget en innstilling som tok for seg vurderinger av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. I innstillingen ble behovet for utvidet spesialpedagogisk kompetanse vektlagt. I tillegg ble det lagt fram konkrete forslag om å bruke det lokale tilbudet i normalskolen som supplement til spesialskolene. Dette dokumentet førte dermed til at integrering av funksjonshemmede i nærsamfunnets skole kom på den politiske dagsordenen (Befring, 2012, s. 37). Sakte, men sikkert, har slike endringer også kommet inn i barnehagen.

2.2 Barnehagen

«Barnehagen er i dag regnet som første ledd i utdanningsløpet. Tidligere var den politiske oppmerksomheten rettet mot *antallet* barnehageplasser, og full barnehagedekning var det politiske målet» (Eriksen, 2014, s. 103). I følge Statistisk Sentralbyrå (2015) var det 286 414 barn i barnehagen i 2014, og dekningsgraden på 1-5 åringer i barnehagen var på 90,2%. På bakgrunn av disse tallene kan man se at det å gå i barnehage før skolestart er blitt normalen i samfunnet. Det vil derfor være naturlig at antall barnehageplasser og full barnehagedekning ikke står like sterkt som politisk hovedmål som tidligere. Eriksen skriver videre at det er barnehagens *innhold* og *kvalitet* som er hovedfokus nå. Dette fokuset bekreftes av St.meld. nr. 19 (2015-2016).

Barnehagesektoren har i den siste tiden vært gjennom store og drastiske endringer. I 2012 ble en ny forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanning vedtatt (Kunnskapsdepartementet, 2012). På bakgrunn av denne forskriften ble profesjonstittelen endret fra førskolelærer til barnehagelærer. Ideologien for den nye barnehagelærerutdanningen blir formulert slik i Meld. St. 24 (2012-2013):

Den nye barnehagelærerutdanningen skal være en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning med høy faglig kvalitet og sikre et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Den skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, herunder økt andel barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn. (s. 64).

I denne stortingsmeldingen er det tydelig at økt antall barn i barnehagen, krever økt kompetanse hos de ansatte for å holde kvaliteten i barnehagen på et tilstrekkelig nivå. Barnehagens nåværende arbeid baserer seg hovedsakelig på Barnehageloven (2005) og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011).

2.2.1 Spesialpedagogikk i barnehagen

De historiske røttene til barnehagene i Norge viser at vi har en lang og ubrutt tradisjon når det gjelder å skaffe barnehageplass for barn med særskilte behov. Foreningen De Nødlidendes Venner i Trondheim opprettet landets første barneasyl i 1837, nåværende Midtbyen barnehage. (Sjøvik, 2014, s. 20).

Utviklingen fra 1837 til dagens barnehage har vært stor. Sjøvik (2014, s. 27) skriver videre om hvordan Blom-komiteens innstilling om lovregler for spesialundervisningen bidro til

større endringer i det spesialpedagogiske feltet. På bakgrunn av denne innstillingen ble spesialscoleloven av 1951 opphevet og det ble vedtatt en ny grunnskolelov i 1975. Denne loven omfattet alle barn i opplæringspliktig alder og er senere blitt omtalt som «integreringsloven». I dette arbeidet ble også søkelyset satt mot førskolebarn med funksjonshemming, og det ble for første gang lovbestemt at førskolebarn hadde rett til spesialpedagogisk hjelp når de hadde behov for det etter sakkyndig vurdering.

I Meld. St. 18 (2010-2011) står det at «Tilgang til barnehageplass ble allerede i 1970 ansett ikke bare som en positiv mulighet for barn med nedsatt funksjonsevne, men som en forutsetning for at barnet skulle ha en tilfredsstillende utvikling» (s. 26). Muligheten for en slik utvikling blir ivaretatt gjennom Barnehagelovens § 13 som sikrer barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritering ved opptak til barnehagen. Utover dette nevner ikke dagens barnehagelov barn med særskilte behov i noen punkt. I arbeid med dette må barnehagen forholde seg til §5-7 i Opplæringslova (1998) som gjelder spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

I 2007 oppnevnte Kunnskapsdepartementet et utvalg som skulle se nærmere på spesialundervisning og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. De skulle blant annet se på systemet rundt førskolebarn, elever og lærlinger med særlige opplæringsbehov for å vurdere om systemet sikret tidlig innsats overfor disse gruppene. Utvalget ble kalt Midtlyngutvalget, og leverte sin innstilling 1. juli 2009. Denne utredningen ga Kunnskapsdepartementet ut som NOU (2009:18), om rett til læring. Den går dypt inn på hvordan spesialpedagogisk hjelp fungerer i barnehagen, og fokuserer på egne undersøkelser og andre rapporter fra tidligere. I del III av utredningen fremmer Midtlyngutvalget en del vurderinger og forslag. Ett av forslagene er at rett til ekstra tilrettelegging før opplæringspliktig alder bør hjemles i barnehageloven. Det presiseres at denne retten må utformes i tråd med barnehagens særpreg og også omfatte barn som ikke går i barnehage.

I NOU (2009:22) om bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge løfter Barne- og likestillingsdepartementet fram flere årsaker til at Midtlyngutvalget ble oppnevnt. Et annet del

av oppdraget fra Kunnskapsdepartementet var å legge fram: «(..)konkrete forslag til bedre organisering og effektiv ressursbruk for en fremtidig helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp» (s. 47). I juli 2009 la de fram omkring 60 forslag, blant disse velger man i NOU (2009:22) å trekke fram noen av forslagene som omfatter samordning av tilbudet til barn med lærevansker. De som angår barnehagen mest, går i hovedsak på hvilket ansvar barnehageeier har i et slikt arbeid, og ikke direkte på de ansatte i barnehagen.

Kunnskapsdepartementet sendte høsten 2015 ut forslag om lovendringer til høring. Forslaget gjelder endringer i barnehageloven og opplæringsloven om barn med særlige behov. Forslaget foreslår at bestemmelser i opplæringsloven angående barn før opplæringspliktig alder overføres til barnehageloven. Forslaget betyr også en styrking og tydeliggjøring av rettighetene for barn med særlige behov. Per dags dato er høringsfristen utgått, og saken er under behandling. Resultatet av et slikt forslag, kan få innvirkning på spesialpedagogikkens plass i barnehagen.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) blir det skrevet om barn med særskilte behov. Under punkt 1.9 Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn står det

Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/ eller fysiske forhold i barnehagen. Foreldre og eventuelt støtteapparat rundt barna er viktige samarbeidsparter for barnehagen, jf. kapittel 5. (s.18).

I rammeplanen (2011) legges det oppgaver på barnehagen som verken nevnes i barnehageloven eller opplæringsloven. Det står veldig tydelig at barnehagen som institusjon innehar et ansvar om å både forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. Som nevnt tidligere har profesjonstittelen endret seg og utdanningsløpet er lagt annerledes. I Meld. St. 24 (2012-2013, s. 64) blir det nevnt at endringene i utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, da andel barn under tre år, barn med særskilte behov, og andelen flerspråklige barn har økt.

Utdanningsdirektoratet (2014b) har laget en veileder for spesialpedagogisk hjelp. Den tar for seg når retten for spesialpedagogisk hjelp trer inn, hva innholdet i hjelpen kan være, hvordan

man skal organisere spesialpedagogisk hjelp og saksgangen i det. I denne veilederen er det samlet lover, forskrifter og lignende som omhandler barns rett til spesialpedagogisk hjelp. Det kan gjøre det lettere for en barnehagelærer å sette seg inn i hvilke lover og bestemmelser som gjelder, ettersom de per dags dato er spredt litt utover i forskjellige lover og forskrifter.

2.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Samtidig som det foregikk en prosess med funksjonshemmede i barnehager og skoler, foregikk det også en prosess med PP-tjenesten. Rinde (2008) skriver at dagens PP-tjeneste er et resultat av en utviklingsprosess som starta på midten av 1940-tallet. Det oppsto debatt om hvilken modellorientering de nyåpnede kontorene skulle inneha. I debatten var det to sentrale fagorganisasjoner, Norsk Lærerlag og Norsk Psykologforening. De første kontorene som ble etablert i denne perioden, fulgte i hovedsak enten en klinisk-psykologisk eller en pedagogisk-psykologisk linje. Oppgavene gikk stort sett på å fordele barna til spesialskolene, og arbeidet ble på bakgrunn av dette veldig individorientert. I 1955 kom det en endring i folkeskoleloven av 1936. I denne lovendringen ble blant annet stat og kommune pliktig til å gi spesial- og hjelpeopplæring. PP-tjenesten som rådgivningstjeneste ble da en forutsetning for at et slikt arbeid skulle være mulig. Likevel påpeker Rinde (2008) at PP-tjenesten fortsatte som en sorteringsinstans, hvor deres hovedoppgave gikk på å «luke ut» elever som falt utenfor skolesystemet.

I dag forholder barnehager og skoler seg først og fremst til pedagogisk-psykologisk tjeneste når det gjelder barn med særskilte behov. Utdanningsdirektoratet har laget en informasjonsside på internett der de i korte trekk beskriver hva PP-tjenesten er og hvilke oppgaver de har. Der definerer de PP-tjenesten som:

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT eller PP-tjenesten) er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste. PP-tjenesten skal hjelpe barn, ungdom og voksne som strever i utviklingen, eller som har en vanskelig opplærings situasjon.

Den skal gi skoler råd og veiledning for å tilrettelegge for barn og unge som trenger det, og bistå skoler for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov. PP-tjenesten bistår også voksne med behov for grunnskoleopplæring.

(Utdanningsdirektoratet, 2014a).

I denne definisjonen nevnes ikke barn under opplæringspliktig alder utover at de kan havne innenfor «barn som strever i utviklingen». Det er interessant at utdanningsdirektoratet har

utviklet en veiledning for spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæringspliktig alder, men at disse barna ikke nevnes direkte i direktoratets definisjon av tjenesten. Opplæringslova (1998) § 5-6 gjør det klart at hver kommune og fylkeskommune *skal* ha en PP-tjeneste.

Tjenestens formål står skrevet slik: «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.» Heller ikke her blir barnehagebarn nevnt.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) er det et eget punkt som omtaler PP-tjenesten. I første del henviser den til opplæringsloven angående tjenestens ansvar og oppgaver. Videre står det at:

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er en av de faglige instansene som kan gi en sakkyndig vurdering av om et barn med nedsatt funksjonsevne skal ha fortrinnsrett ved opptak i barnehage etter barnehageloven § 13. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten kan også i disse tilfellene gi råd og veiledning til barnehagen.

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er sakkyndig instans ved tilråding om spesialpedagogisk hjelp. Dersom barnehagen ønsker samarbeid om og hjelp til enkeltbarn i barnehagen, må foreldrene ha gitt sitt samtykke. Foreldrene må trekkes aktivt med i dette samarbeidet. (s. 39).

Når jeg leser dette punktet, forstår jeg det slik at PP-tjenesten kan gi en sakkyndig vurdering for å vurdere en eventuell *fortrinnsrett ved opptak*. Også setningen om råd og veiledning knyttes til dette ettersom de skriver «i disse tilfellene». Det blir i dette punktet ikke skrevet direkte om hvordan man ivaretar de barna som allerede er tatt inn i barnehagen.

I *Håndbok for PP-tjenesten* fra Læringscenteret (2001, s. 23) fokuserer de på fire primære arbeidsoppgaver: sakkyndighet der loven krever det, kompetanseutvikling av personale og foreldre, organisasjonsutvikling i skole og barnehage og direkte hjelp. Dette går utover de lovpålagte krav, men har bakgrunn i oppgaver som alltid har vært tillagt PP-tjenesten, forarbeider til loven og at barn, unge og foreldre kan søke hjelp uavhengig av institusjoner.

Meld. St. 18 (2010-2011) skriver om fire forventninger til PP-tjenesten. Gjennom disse forventningene ønskes det å tydeliggjøre dagens mandat og oppgaver til tjenesten.

Forventninger om tilgjengelighet knyttes til at tjenesten skal bidra til helhet og sammenheng. Om PPTs *tilgjengelighet* står følgende:

Tilgjengelighet innebærer å bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp til barnehager, skoler, foreldre, barn og elever. Det handler også om at brukere skal vite hvordan man skal kunne få hjelp, når man kan forvente å få den og muligheten til å påvirke og gi tilbakemelding om kvaliteten på det tilbudet som er gitt. (s. 92).

Om forventninger til PP-tjenestens *forebyggende arbeid* står følgende:

Departementet mener at PP-tjenesten bør bruke mer tid til å bistå i forebyggende arbeid og i kompetanse – og organisasjonsutvikling. PP-tjenestens systemarbeid skal fortsatt være rettet mot elever som har særskilte behov, men årsaken til behovene trenger ikke nødvendigvis være knyttet til eleven. (s. 93).

Om forventninger knyttet til tjenestens bidrag til *tidlig innsats i barnehage og skole* er formulert slik:

Departementet ønsker at PP-tjenesten sammen med barnehagen og skolen, skal bidra til at det settes inn tiltak raskt når barn og elever er henvist til PP-tjenesten. Foreldre skal ikke alene føle at de sitter igjen med ansvaret for å vurdere barnets utvikling. (s. 93).

Den fjerde forventningen er at PP-tjenesten er en *faglig kompetent tjeneste* i alle kommuner og fylkeskommuner. Innenfor dette området formuleres to oppdrag: «Det ene er å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Det andre er å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger» (s. 96). Det er interessant å se hvordan det blir skrevet om PP-tjenestens rolle overfor barnehagen. Noen ganger blir barnehagen spesifikt nevnt, mens det i andre deler blir utelatt. Særlig i setninger hvor man bruker «elev» som definisjon på barnet, kan det være rom for å tolke om dette er noe som kun gjelder for skolen.

2.3.1 Barnehagen + PP-tjenesten = ?

I teorien jeg viser til som omhandler barnehagen og PP-tjenesten, er det noen ting jeg ønsker å løfte fram før jeg fortsetter. I teorien bekreftes det at barnehagen og PP-tjenesten har en rolle ovenfor hverandre. PP-tjenestens rolle ovenfor barn før opplæringspliktig alder står i Opplæringslova (1998). Dette er ikke hjemlet i Barnehageloven (2005) som gjelder for de

som jobber med barn før opplæringspliktig alder. Samtidig har barnehagens rammeplan sitt hovedfokus på barn som ikke har fått plass i barnehage. Styringsdokumentene for barnehagens arbeid forteller lite konkret om PP-tjenestens rolle i barnehagen. Samtidig er det også interessant å se hvor ofte barnehagen utelates fra formuleringer som omhandler PP-tjenesten. Som jeg peker på i avsnittet over, blir betegnelsen «elev» ofte brukt i slike sammenhenger, noe som kan føre til at man ekskluderer barnehagens rolle til fordel for skolen. Om dette kan påvirke barnehagens syn på PP-tjenestens mandat kan jeg ikke uttale meg om, men det kan være nyttig å ta dette med videre i oppgaven.

2.4 Tidligere forskning på barnehage og PP-tjenesten

Jeg finner lite forskning som kun omhandler samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. Jeg har funnet noe forskning som er gjort på tverrfaglig samarbeid rundt barn med spesielle behov i barnehagen. Dette er forskning som ble gjort av Cameron & Tveit (2013). I tillegg til dette fant jeg noe forskning som er gjort om PP-tjenesten og deres arbeid i barnehage og skole. Min studie tar derfor utgangspunkt i arbeidene til Cameron, Kovac, & Tveit (2011) og Fylling & Handegård (2009) også.

Nordlandsforskning gjennomførte i perioden mai 2008 til mai 2009 prosjektet «Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten» på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I etterkant av dette utarbeidet Fylling & Handegård (2009) sluttrapporten «Kompetanse i krysspress?».

Prosjektet som ble gjennomført var omfattende, med flere problemstillinger: (a) PP-tjenestens rolle i barnehagen og skolens arbeid med tilpasning og inkludering, (b) systemperspektivets plass i PP-tjenestens arbeid, (c) oppfatninger om PP-tjenestens nytte og kvalitet, (d) PP-tjenestens bidrag til bedre faglig og sosial mestring og læringsutbytte hos barn, unge og voksne og (e) praksisprofiler, modeller og modellenes egnethet. For å kunne undersøke alle disse problemstillingene, ble det benyttet fem empiriske undersøkelser: (a) kvantitativ spørreundersøkelse til ledere og fagansatte i PP-tjenesten, (b) spørreskjemaundersøkelse til fylkeskommunale og kommunale skoleeiere, (c) spørreskjemaundersøkelse til barnehageledere, skoleledere for grunnskole og videregående skole, samt lærere i begge skoleslag og (d) kvalitativ casestudie av 4 kommuner/fylkeskommuner.

Det mest slående funnet i evalueringen er hvor små variasjoner de fant mellom ulike PP-tjenester når det gjaldt evalueringens sentrale spørsmål. Fylling & Handegård (2009, s. 5) skriver om hvordan retorikken rundt PP-tjenesten ofte tar utgangspunkt i en forestilling om stor, til dels altfor stor, variasjon i utforming, tjenester og kvalitet. De funn som er gjort i

undersøkelsen indikerer at variasjonen er betydelig mindre enn hva forestillingene skulle tilsi. Resultatet fra dette prosjektet viser at det er ulike forventninger til hva som skal være tjenestens hovedfokus: Om tjenesten primært skal fokusere på ansvar for sakkyndighetsarbeidet for å sikre barns individuelle rettigheter etter loven, eller om hovedfokus skal være på å bruke systemisk arbeid for å styrke opplæringsinstitusjonene i deres ivaretaking av barn og elever. I resultatene drøftes det også om disse forventningene er med på å styre hvilke tilbud som gis av PP-tjenesten til de enkelte. Fylling & Handegård (2009, s. 6) konkluderer med at PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse, men at praksis i hovedsak er knyttet opp mot arbeid med sakkyndig vurderinger og individrettet veiledning. De poengterer at de viktigste årsakene til at det er vanskelig å lykkes med å innfri kravet om å hjelpe skoler og barnehager, er kapasitet. Vanskelig tilgjengelighet inn i skoler og barnehager blir også tatt opp som en årsak til manglende organisasjons – og kompetanseutviklende tiltak.

I 2011 kom Universitetet i Agder ut med en sluttrapport av et prosjektoppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Prosjektet er gjennomført høsten 2010. Rapporten «En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen» (Cameron m.fl., 2011) deler undersøkelsens formål inn i fire:

- (a) å kartlegge omfanget av arbeidet PPT gjør i barnehagen, (b) å belyse samarbeidsformer og omfanget av forskjellige former for samarbeid, (c) å kartlegge vurderinger både av PPTs kompetanse og hvordan PPT vurderer den kompetansen ansatte i barnehagen besitter og (d) å få innsikt i oppfatninger blant ansatte i PPT om spenningsfeltet mellom individ- og systemrettet arbeid. (s. 9).

Datagrunnlaget ble i undersøkelsen innsamlet gjennom en spørreundersøkelse, denne ble sendt ut til ledere av PP-tjenesten og ansatte i tjenesten som jobber med barn i førskolealder. Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk via e-post. Det nettbaserte spørre- og rapporteringsverktøyet «Questback» ble benyttet for å organisere et internettbasert spørreskjema. Resultatene baserer seg på svar fra 115 PPT-ledere og 268 ansatte i tjenesten som jobber med barn i alderen 0-6 år.

Resultatene fra rapporten (s. 11) konkluderer med at det finnes stor variasjon i Norge i arbeidsorganisering av PP-tjenesten og i arbeidsmåter. Det kan ikke konstateres om dette har sammenheng med kontorenes størrelse, arbeidsomfang og om de er kommunale/interkommunale. Informantene vurderer barnehageansattes kompetanse som tilfredsstillende, men det påpekes at det forekommer store variasjoner mellom barnehagene.

Egen kompetanse vurderes høy, særlig blant ledernes vurdering av kontorets kompetanse. Det avdekkes et klart ønske om mer systemarbeid i barnehagen. Samtidig gis det klart uttrykk for at dette ikke må gå utover fokus på enkeltbarnet. Til en viss grad er det «*alt for stort fokus på enkeltsaker*», uklar organisering og selve mandatet i forhold til individ og systemarbeid som skiller seg ut som mulige årsaker til mangel på systemarbeid. Rapportens anbefalinger for veien videre nevner hvordan det kunne være interessant dersom spørsmålene i deres undersøkelse stilles til barnehageansatte, for å sammenligne deres syn opp mot de ansatte i PP-tjenesten. I min intervjuguide har jeg på bakgrunn av dette tatt utgangspunkt i flere av undersøkelsens spørsmål angående samarbeid med PP-tjenesten. Intensjonen er blant annet å sammenligne barnehagelærernes oppfatninger av samarbeidet med PP-tjenesten, med resultatet fra denne undersøkelsen som er gjennomført med landets PPT-kontor.

Cameron & Tveit (2013) gjennomførte en undersøkelse hvor de ønsket å «vise hvordan profesjonsutøvelse kan fremme eller hemme at samarbeid fører til et vellykket resultat». Undersøkelsen er gjengitt i en artikkel som tar for seg en casestudie. I denne studien har Cameron & Tveit studert tverrfaglig samarbeid rundt en 5 år gammel jente med omfattende funksjonshemming. Deres datagrunnlag stammer fra halvstrukturerte intervju der de har intervjuet fem personer som var involverte i denne jentas utvikling og oppfølging av individuell plan.

Resultatet til denne studien viser flere interessante funn innenfor temaet. Cameron & Tveit (2013) skriver at det fantes en misnøye med de profesjonelles engasjement, samtidig som det var ulike oppfatninger av mål og muligheter med samarbeidet. Her påpekes viktigheten av åpen kommunikasjon og diskusjon rundt disse forventningene til den individuelle planen for å unngå slike konflikter. Resultatene viser også at det ikke bare er på såkalt faglig grunn at uenigheter og konflikter oppsto i samarbeidsteamet.

Vi antar at de ulike holdningene hos deltakerne i studien i tillegg kan forklares med deres ulike verdier og engasjement samt med eksterne faktorer som ressurs situasjonen og arbeidspresset de profesjonelle jobber under. Dessuten synes det som om de profesjonelles egne handlinger til tider forsterker forskjellene mellom medlemmene i ansvarsgruppen. (s. 23).

De påpeker at aktører i et tverrfaglig samarbeid ikke er statiske deler, men individer som forandrer seg over tid. Denne forandringen skjer ut fra kontekst og i interaksjon med andre.

Det siste funnet som Cameron & Tveit (2013) fokuserer på, er deltakernes opplevelse av et vellykket samarbeid. De fant i undersøkelsen av foreldrenes vurdering av samarbeidet fokuserte på kvaliteten på tilbudet og hvordan dette kunne bidra til barnets positive utvikling. Samtidig så de at «opplevelse av et vellykket samarbeid også henger sammen med kvaliteten på selve samarbeidsprosessen, der dialog, respekt og likeverdig deltakelse er vektlagt» (s. 23). På bakgrunn av dette påstår Cameron & Tveit (2013) at tjenestemottakere setter pris på tilbudets kvalitet fordi det kan bli satt i direkte sammenheng med samarbeidets resultat (utfallet for barnet). De påpeker at denne studien understreker at samarbeid må brukes som et arbeidsredskap for å nå mål, ikke som et mål i seg selv.

2.5 Teorigrunnlag for samarbeid

I oppgaven videre er det ønskelig for meg å velge et teoretisk standpunkt før analyse og drøfting av intervjusamtalene. Min studie baserer seg på at samarbeidet mellom barnehage og PP-tjenesten blir sett på i lys av miljømessige forhold. Jeg velger derfor å støtte meg til systemteori, utviklingsøkologisk teori, kommunikasjonsteori og konstruktivistisk teori. I tillegg til dette vil jeg også bruke teori som går direkte på samarbeid.

2.5.1 Samarbeid og systemteori

Hermansen & Løw (2013) definerer systemteori som «(..)en samlebetegnelse for en tvervidenskabelig tankemåde, som omfatter forskjellige teorier: informations-, kontrol-, spilteori, generell systemteori og kybernetik» (s.31). Videre skriver de om hvordan Ludwig von Bertalanffy i 1975 formulerte begrepet generell systemteori. Bertalanffy mente at man burde se samspill mellom komplekse biologiske systemer som helheter eller system. Hermansen & Løw (2013, s. 39) deler generell systemteori inn i tre perspektiver: et systemisk, et sosialkonstruktivistisk og et narrativt. Etersom min studie handler om samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten, basert på barnehagelæreres erfaringer, blir det naturlig for meg at jeg videre velger å fokusere på systemisk og sosialkonstruktivistisk teori.

I min studie er det barnehagelæreres erfaringer i samarbeidet med PP-tjenesten jeg ønsker å løfte fram. Innenfor en systemisk tankegang vil dette basere seg på: «Den systemiske tankegang bygger på en erkendelsesteori (epistemologi), altså en teori om, hvordan vi forstår det, vi forstår og om hvordan vi skaber en mening og sammenheng i vores forståelse av verden» (Løw, 2013b, s. 48). Etersom studien baseres på barnehagelærernes fortellinger, er det avgjørende at jeg som forsker tar utgangspunkt i at dette er barnehagelærernes egen

forståelse av dette samarbeidet. Alle meninger og sammenhenger som blir løftet fram innenfor denne forståelsen, må baseres på at det dreier seg om barnehagelærerens egen forståelse.

I dette løftes også vår egen forståelse fram og hva vi skaper av mening og sammenheng i vår egen forståelse av verden. Innenfor den sosialkonstruktivistiske teorien knytter man en slik konstruksjon av verden sammen med sosial påvirkning. Hermansen (2013) skriver at man i sosiale konstruktivismen skaper seg selv som konstruksjoner i sosiale kontekster. Et slikt standpunkt alene sier derimot ikke noe om hvilken kontekst som må til for at denne konstruksjonsprosessen skal begynne. Likevel forutsetter prosessens eksistens et sosialt rom, at man er i en kultur. Hermansen viser til Jerome Bruners (1999) oppfattelse av prosessens to deler. Den første er meget lik kognitiv konstruktivisme «Der konstrueres på grundlag af hypoteser, som er oppstillet på grundlag af erfaringer, og som forfølges eller opgives, hvis de viser sig ikke at holde» og den andre henger sammen med oppfattelsen av «(...) at alle konstruksjoner henter energi og forforståelser fra den kultur, man lever i» (s. 58). I min studie vil det være ønskelig at barnehagelærerne løfter fram sine erfaringer, og det vil være naturlig at slike erfaringer også kan løftes fram i sammenheng med eventuelle hypoteser barnehagelærerne har laget på bakgrunn av disse erfaringene. Likevel vil det være nødvendig å se disse opp mot teori om hva som ligger i et samarbeid med PP-tjenesten, og også i sammenheng med annen samarbeidsteori.

2.5.2 Samarbeid og utviklingsøkologisk teori

I 1979 publiserte den amerikanske forskeren Urie Bronfenbrenner en bok som het «Ecology of Human Development». Gjennom denne boken satt han fokus på en annen form for utviklingspsykologisk forskning enn den som var tradisjonell. Andersson (1985, s. 22) forsøker å presentere grunntankene i Bronfenbrenners utviklingsøkologi. Han tar utgangspunkt i en modell som illustrerer det utviklingsøkologiske perspektivet. Denne modellen består av sirkler som representerer alle system som angir barnets miljø. Det deles inn i fire system: mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. I den innerste sirkelen finner vi mikrosystemet, som inneholder de nærmiljøer som barnet selv omgås. Familie, barnehage/skole, venner/bekjente settes for eksempel inn i dette systemet.

I mesosystemet settes det inn bånd og samspill mellom de nærmiljøer som barnet ferdes i. Andersson (1985, s. 28) påpeker viktigheten av å studere flere nærmiljøer samtidig, og ikke studere de forskjellige nærmiljøene isolert. Andersson går også inn på hvordan man i

Bronfenbrenners utviklingsøkologi kan ta utgangspunkt i at de forskjellige nærmiljø i systemene er i stand til å påvirke andre system positivt og negativt. «Ju mer kontakter det finns mellan olika närmiljöer – under förutsättning att de stödjer och kompletterar varann vad gäller aktiviteter, roller och sociala relationer – desto större betydelse får det för barnets utveckling. Motsatsen gäller då också» (s. 30). Her kan altså bånd og samspill mellom hjem og barnehage, barnehagens arbeid med en vennegjeng rundt barnet, og lignende, spille en direkte rolle i barnets utvikling.

I eksosystemet finner vi nærmiljøer som barnet selv ikke ferdes i, men som kan påvirke eller bli påvirket av barnets andre nærmiljøer. Her poengterer Andersson (1985) at det ikke lenger er fokus på aktiviteter, roller og sosiale relasjoner som barnet selv kommer i kontakt med. I eksosystemet flyttes fokuset over på hvordan andre instanser, forhold og faktorer utenfor barnets nærmiljø kan påvirke utformingen og det konkrete innenfor aktiviteter, roller og relasjoner. Andersson gir noen eksempler på dette. Han viser til personaltetthet i barnehagen og endringsarbeid i skolen. Jeg velger også å sette inn PP-tjenesten som en instans innenfor eksosystemet. PP-tjenestens arbeid med barnehagen, kan direkte og indirekte påvirke barns utvikling, både i individ- og systemrettet arbeid.

Og det siste systemet, makrosystemet, omfatter kulturelle og subkulturelle mønster som omgir barnet (for eksempel tradisjoner, politikk, normer, sosial organisering, osv.). Andersson (1985) påpeker at forholdene innenfor makrosystemet påvirker systemene nedover i modellen og kan få direkte eller indirekte utfall for barnets nærmiljøer. Han skriver at dette systemet setter rammer og forutsetninger for faktorer for underliggende nivåer.

I min studie vil jeg gå nærmere inn på samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Når jeg ser på samarbeidet i lys av utviklingsøkologi, er det nærliggende å tro at effekten av et velfungerende samarbeid vil ha en enorm betydning for barnet og eventuelle andre systemer i barnets nærmiljø. På samme måte vil et ikke-fungerende samarbeid kunne påvirke barnets system og nærmiljø i negativ retning.

2.5.3 Samarbeid og kommunikasjonsteori

Løw (2013a, s. 71) skisserer tre kontekster hvor det foregår kommunikasjon. Den første konteksten er at den menneskelige virkelighet kan forstås som mennesker i kommunikasjon. Dette knytter han opp mot Mikhail Bakhtin som forstår menneskets vesen som dyp kommunikasjon, at det å være er å kommunisere. Den andre konteksten er at den menneskelige erkjennelse oppfattes som grunnleggende kommunikasjon. I dette forstår Løw

språket som menneskets viktigste kulturelle redskap. Gergen (2010) her sitert av Løw (2013a) erstatter Decartes «Cogito ergo sum» med «Communicamos ergo sum: Vi kommuniserer, altså er jeg!». Løw skriver videre om at vi blir født inn i språket og overtar da måter å snakke på. Han påpeker at vi stadig kommuniserer med den kulturelle kontekst. Den tredje konteksten er at kommunikasjon blir sett på som en konkret profesjonell kommunikasjonsform.

Den kommunikatoriske diskurs anser all adferd som kommunikasjon. Gregory Bateson hevder at det kan argumenteres for «(...) at all perception og all respons, all adfærd og alle klasser af adfærd, all indlæring (...) må betraktes som kommunikatorisk af natur og derfor genstand for de store generaliseringer eller 'love', som gælder for kommunikatoriske fænomener» (Bateson (1972), sitert og oversatt av Løw (2013a, s. 72)). Denne kommunikasjons teorien er ifølge Løw især rettet mot kommunikasjonens virkning. Han skriver videre at det vi gjør eller ikke gjør, inneholder informasjon for andre. På bakgrunn av dette skriver han at alt vi gjør eller ikke gjør, dermed blir kommunikasjon. I en kommunikasjons teoretisk verden er det utsagnsaspektet av hendelser, atferd og ting som er fundamentet. Altså er ikke selve hendelsen interessant, men hva den forteller oss. Løw (2013a) deler den kommunikative diskurs inn i fem grunnleggende antagelser: «Det er umulig ikke at kommunisere, vi kommuniserer både om indhold og relation, kommunikation og interaktion må forstås sirkulært, vi kommuniserer på flere niveauer samtidig og kommunikation sker i relationer» (s.73). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å anta at ethvert samarbeid inneholder kommunikasjon i en eller annen form. I min studie vil det derfor være nødvendig å se på kommunikasjon i sammenheng med samarbeidet med PP-tjenesten som mine informanter opplever.

2.5.4 Samarbeidsteori

I mye av teorien rundt begrepet samarbeid, drøftes samarbeid opp mot samordning. Glavin & Erdal (2013) løfter hvordan Aaseth (1984) beskriver skillet mellom samordning og samarbeid.

Essensen i forskjellen mellom samarbeid og samordning ligger i at samordning vanligvis er mer formalisert enn samarbeid, og at relasjonene er av en mer varig karakter. Siden samordning krever mer ressurser enn samarbeid, blir grad av forpliktelse og dermed trusselen mot egen organisasjons autonomi større. (Aaseth, 1984; sitert i Glavin & Erdal, 2013, s. 26).

Videre skriver Glavin & Erdal at enkeltinstanser i en samarbeidsprosess ikke må oppgi noe av sin autonomi eller styring. Likevel kreves det at den enkelte instans forplikter seg til samarbeidet, og det må forankres i de ulike etatenes planer.

Glavin & Erdal (2013) definerer samarbeid som «samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen» (s. 27). De påpeker at begrepet samarbeid blir brukt i dagligtale, og at hyppig brukte begreper sjelden defineres presist. De deler samarbeid inn i to ytterpunkter; uformelt samarbeid og samarbeid som blir beordret. I et uformelt samarbeid er det ikke påtrykk fra ledelsen. Det ligger et ønske om å nå sine mål, og gjennom dette erkjennes det en avhengighet til andre instanser for å løse problemet. Det ligger ingen koordinering og styring til grunn, og samarbeidet blir avhengig av den enkelte instans og enkeltpersoner. I den andre formen de nevner, kommer samarbeidet som en ordre fra en overordnet instans. Ledere blir enige om et samarbeid, uten å inkludere de som skal virkeliggjøre samarbeidet i planleggingsprosessen. Koordinering og styring er her på plass, men samarbeidet vil ikke skje uten vilje og evne til det. Glavin & Erdal skriver videre at et godt fungerende samarbeid er nedfelt i kommunens planer, har god forankring i ledelsen, har gode rutiner, og at de ulike aktørene ser en betydning av samarbeidet.

Petersen (2013, s. 94) setter samarbeid inn i et systemisk perspektiv. Hun sammenligner samarbeidskulturen med et forhold, hvor alle bidrar til et sirkulært samspill. Hun påpeker at alle involverte må bidra og er medansvarlige for den samarbeidskulturen man er en del av. Videre fordeler hun ansvaret for samarbeidskulturen i arbeidssammenheng på både ledelse og medarbeidere. Det er ønskelig at medarbeidergruppen har en respektfull og nysgjerrig holdning til hverandre. Samtidig må man utvikle rammene, opprettholde trivsel, ha en kvalitativ utvikling og reflektere rundt det man gjør. Hun påpeker også viktigheten av at ledelsen går foran i arbeidet og ikke overlater det til medarbeiderne alene. Når ledelsen uteblir, risikerer man at medarbeidergruppen går inn i et samarbeid uten mål og mening, uten en klar oppgave, uten å vite hvilke rammer man har, hvem som har ansvar og hvordan samarbeidet skal foregå.

2.5.5 Hindringer og motstand i samarbeid

Når man ser hvor stort spriket mellom positiv og negativ effekt av et velfungerende/dårlig samarbeid kan være, kan det være fristende å tenke at slike samarbeid alltid bør fungere. Likevel er det noen momenter som kan eksistere på forhånd eller oppstå underveis, som kan være svært skadelig for et samarbeid. Skare (1996; referert i Glavin & Erdal, 2013, s. 42-43)

beskriver seks faktorer som kan være til hinder for et samarbeid: Den første faktoren er *domenekonflikter*. Dette er konflikter som kan oppstå dersom den enkelte etat hegner om egne domener og føler seg truet av andre etater i samarbeidet. Den andre faktoren er at *gevinsten er asymmetrisk fordelt*, dersom det er noen som opplever en skjevhet i balansen mellom å gi og ta. Hvis den ene i samarbeidet opplever å måtte gi og gi, uten å oppleve noen positiv gevinst, vil samarbeidet kunne bli negativt. Den tredje faktoren er *profesjonsinteresser*, som innebærer at man har mistillit til hverandres kompetanse på området, basert på ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres arbeidsområde. Den fjerde faktoren er dersom det er *motstridende oppgaver hos etatene*, dersom man har ulike målsettinger overfor målgruppen. Den femte faktoren er dersom samarbeidet er *pålagt*, altså dersom man pålegges et samarbeid som man selv ikke ser behovet for. Den siste faktoren er *manglende ressurser*. Det er vanskelig å prioritere tverrfaglig samarbeid dersom man opplever at samarbeidet går utover daglig arbeid som skal ivaretas. Det er mange faktorer som kan vippe et samarbeid i en negativ retning, og mange av disse faktorene kan man eliminere i forkant av selve samarbeidsprosessen.

2.6 Samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten

Det står lite konkret i offentlige dokumenter om samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) står det at

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er en av de faglige instansene som kan gi en sakkyndig vurdering av om et barn med nedsatt funksjonsevne skal ha fortrinnsrett ved opptak i barnehage etter barnehageloven § 13. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten kan også i disse tilfellene gi råd og veiledning til barnehagen. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er sakkyndig instans ved tilråding om spesialpedagogisk hjelp. Dersom barnehagen ønsker samarbeid om og hjelp til enkeltbarn i barnehagen, må foreldrene ha gitt sitt samtykke. Foreldrene må trekkes aktivt med i dette samarbeidet. (s. 55).

Det blir altså ikke satt krav om at et slikt samarbeid skal finne sted, men det blir satt krav til foreldresamtykke dersom barnehagen ønsker å starte et slikt samarbeid. Likevel står det i innledning til rammeplanens (2011) kapittel om samarbeid at

For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen. Tverrfaglighet og helhetlig tenkning bør derfor stå sentralt.

Både foreldre og barnehage kan ha behov for å samarbeide med ulike hjelpeinstanser. Ved samarbeid må bestemmelsene om taushets- og opplysningsplikt i barnehageloven og annet regelverk overholdes. (s. 53).

I avsnittet som omhandler samarbeid, påpekes viktigheten av samarbeid med andre tjenester og institusjoner i kommunen, men PP-tjenesten nevnes ikke spesielt. Når jeg leser dette forstår jeg derfor at dersom et samarbeid med PP-tjenesten er nødvendig for å gi et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, setter rammeplanen (2011) et krav om at slikt samarbeid gjennomføres.

2.6.1 Individ- og systemrettet arbeid

Hesselberg & Tetzchner (2016) skriver om hvordan man i dagens skole og barnehage skal legge til rette for at alle barn får like muligheter ut i fra sine forutsetninger og muligheter og de rammene som er satt av samfunnet. Dette innebærer et individrettet arbeid som til en viss grad følger en gitt prosess: «opplevd bekymring, henvisning, drøftinger, utredning, vurdering, tilråding og iverksetting av større eller mindre tiltak – noen ganger ingen» (s. 141). Nilsen (2014a, s. 50) skriver at individrettet arbeid i PP-tjenesten innebærer utredning av enkeltbarn og utforming av sakkyndig vurdering.

Barnehage, skole og PP-tjenesten har også et ansvar overfor barn å jobbe systemrettet.

Et mål for systemrettet arbeid er å identifisere de elementene og prosessene som er virksomme og lar seg påvirke, og som det er hensiktsmessig å prøve å påvirke ut fra et barns eller skolens situasjon. Målet er at påvirkningene så skal gi et bedre arbeidsmiljø for lærerne og en bedre lærings situasjon for elevene generelt og enkeltelever. (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.280).

Som nevnt tidligere i kapittelet tar Meld. St. 18 (2010-2011) opp noen forventninger til PPT, for å tydeliggjøre dagens mandat og oppgaver til tjenesten. Videre skrives det at det er ønskelig at meldingen er med på å øke PP-tjenestens mulighet til å arbeide systemrettet. Til hver forventning har departementet utformet forslag til tiltak for å kunne nå disse forventningene.

Det er et mål at barnehagen og skolen i samarbeid med PP-tjenesten raskt skal kunne vurdere mulige tiltak i læringsmiljøet. Dette kan redusere andelen sakkyndige vurderinger som anbefaler vedtak om spesialundervisning fordi foreslåtte tiltak i

undervisningen og i læringsmiljøet viser positiv effekt på barnas utvikling og elevenes læring. (s. 94).

Hesselberg & Tetzchner (2016, s. 141) skriver om individ- og systemrettet arbeid som en overlappende prosess. Selv om man i et individperspektiv utreder et barns egenskaper og evner, er barnet også en del av barnehagens og skolens administrative, pedagogiske og sosiale system. På bakgrunn av dette skriver de om noe de kaller *individrettet systemarbeid*, hvor tiltak begrunnet ut fra et enkeltbarns behov godt kan være rettet mot en barnegruppe, skoleklasse eller hele barnehagen eller skolen.

Det er ikke ønskelig å trekke klare skillelinjer mellom individ- og systemorientert arbeid. Likevel legger både opplæringsloven, forarbeid til loven og St.meld. nr. 23 (1997-1998) vekt på at PP-tjenesten må opprettholde en balanse mellom individ- og systemorientert arbeid. Det er tydelig at både styringsdokumenter og litteratur på feltet er enige om at en balanse mellom individ- og systemorientert arbeid er det beste for både enkeltbarn og hele barnegrupper.

2.6.2 Kompetanse- og organisasjonsutvikling

«Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer kompetanseutvikling, en utvikling som berører de ansattes handlinger og væremåter, holdninger og verdier» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 111). Både opplæringsloven og St.meld. nr. 23 (1997-1998) gjør begrepene kompetanse- og organisasjonsutvikling sentrale og prioriterte i PP-tjenestens arbeid med spesialpedagogikk i barnehage og skole.

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggja opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov (...) (Opplæringslova, 1998, § 5-6)

Grunngivninga for å omfordele ressursar frå statleg til kommunal og fylkeskommunal sektor ligg dels i å styrke PP-tenesta både når det gjeld kapasitet og kvalitet, dels i å vri arbeidet meir i retning av brukarorientert rettleiing, kompetanseutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid som omfatter elevar, fagpersonell og foreldre i barnehage og skule. (St.meld. nr. 23, 1997-1998))

Læringscenteret (2001, s. 24) presiserer at denne vektleggingen på systemarbeid, kompetanse- og organisasjonsutvikling må ses i sammenheng med: at det er uetisk å ikke forebygge noe som kan forebygges, at synet på funksjonshemming er endret (ikke bare i individet, men noe som utspiller seg i individets samhandling med omgivelsene) og at det er mer effektivt å

arbeide med en hel skole for å oppnå resultater hos alle elever og lærere enn å arbeide med enkeltindivid og få effekt hos enkelte. Likevel påpekes det at ingen oppgaver skal falle bort eller legges til, men det skal prioriteres på en annen måte hos PP-tjenesten. På den måten kan arbeidet føre til å redusere antall barn og unge som blir meldt for sakkyndig vurdering, fordi barnehager og skoler kan løse flere oppgaver selv.

I Fylling & Handegård (2009, s. 68) sin undersøkelse blir ledere og lærere i barnehager og skoler bedt om å vurdere tjenestens ulike oppgaver etter viktighetsgrad. Under punktet om organisasjonsutvikling er det kun 20% (ledere) og 21% (lærere) som anser denne oppgaven som viktig eller svært viktig. Fylling & Handegård påpeker at dette er et svært interessant funn ettersom Opplæringslova (1998) spesifiserer organisasjonsutvikling som en del av PP-tjenestens mandat.

2.6.3 Rådgivning og veiledning

Én av forventningene til PP-tjenesten som blir skrevet om i Meld. St. 18 (2010-2011) handler om PP-tjenestens tilgjengelighet og at den skal bidra til helhet og sammenheng. I forventningen er det tydelig at en av de forventede rollene PP-tjenesten tar overfor barnehagen, er å bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp. På bakgrunn av dette ønsker jeg å skrive litt mer utfyllende om hva rådgivning og veiledning fra PP-tjeneste til barnehage kan innebære.

Lassen (2012) deler rådgivning inn i tre kategorier: direkte rådgivning, veiledning og konsultasjon. Jeg velger å fokusere på direkte rådgivning og veiledning, da det er disse begrep som blir brukt i PP-tjenestens mandat. Lassen påpeker at et fellestrekk ved disse er at de baseres på frivillighet, og at ansvaret for endring ligger hos råde søker. I et samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten vil barnehage være råde søker. På denne bakgrunnen vil det være barnehagen som søker råd hos PP-tjenesten frivillig og som selv sitter med ansvaret for endring. Under direkte rådgivning skriver hun at det er råde søker som har problemet, og som ofte uttrykker et ønske om hjelp. I mange situasjoner der barnehage og PP-tjenesten starter et samarbeid kan det være nærliggende å tro at dette ligger til grunn for den første kontakten mellom de to. I barnehagens møte med PP-tjenesten har PP-rådgiveren altså i hovedoppgave å «være en ekstern fagressurs som gir råd, og som medvirker til at andre løser sine oppgaver og utfordringer i barnehager og skoler» (Lassen, 2012, s. 172). Dette utdyper det hun skriver tidligere om partenes rolle i en direkte rådgivning.

Lassen går også inn på kvaliteter i veiledning. Hun skriver at det under veiledning fokuseres på opplæring av en profesjonell person fra en mer erfaren fagperson av samme profesjon. Som nevnt tidligere har veiledning og rådgivning fellestrekk med tanke på frivillighet og rådsøkers ansvar for endring. Lassen (2012) skriver videre at «veilederens oppgave er å bidra til at den som blir veiledet får relevant opplæring og oppmuntring og utvikler sin kompetanse til å ivareta sine arbeidsoppgaver på en mest mulig kvalifisert og verdifull måte» (s. 176). Dette legger store oppgaver på den som skal veilede, men en suksessfull veiledning vil som tidligere nevnt være avhengig av at veisøker er bevisst sitt ansvar for endring.

2.7 Oppsummering av teori

Min studie går direkte på samarbeidet mellom barnehage og PP-tjenesten. Det er derfor naturlig for meg å ta utgangspunkt i hva som er bakgrunnen for et slikt samarbeid. Et samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste vil alltid dreie seg om et eller flere barn, indirekte eller direkte. Det er ønskelig for meg å se på et slikt arbeid i lys av system-, utviklingsøkologisk- og kommunikasjonsteori for å sette samarbeidet inn i en større kontekst.

Jeg opplever at det finnes lite forskning som går direkte på samarbeidet mellom barnehage og PP-tjenesten, men likevel er det gjort flere undersøkelser som tar opp aktuelle problemstillinger. Jeg vil bruke disse undersøkelsene videre for å knytte de opp mot mine informanternes utsagn og erfaringer.

Det er mye som skal til for at et samarbeid er suksessfullt, og det er mange potensielle hindringer eller motstand som kan begrense et samarbeid. I min studie er det nødvendig for meg å gå inn på både positive og negative erfaringer barnehagelærerne har i samarbeidet med PP-tjenesten. Det vil derfor være nødvendig for meg å ha noen teoretiske perspektiver i bakhånd som kan hjelpe meg å sette slike erfaringer inn i en større sammenheng som forteller hva disse erfaringene kan bidra med i samarbeidet.

Lover, stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter legger sterke føringer for både barnehage og PP-tjenesten i arbeid rundt barn med spesielle behov. Mange av disse går også direkte inn på hvordan PP-tjenesten skal jobbe i forhold til barnehagen, men også på hva som forventes av barnehagen i et slikt arbeid. Noen av punktene jeg ønsker å fokusere videre på i min studie, er fokuset på individ- og systemrettet arbeid, tidlig innsats, kompetanse- og organisasjonsutvikling og rådgivning og veiledning.

3 Metode

3.1 Vitenskapelig ståsted

For å kunne si noe om hvordan jeg ønsker å gå frem for å løse min problemstilling, vil det være nødvendig for meg å finne et vitenskapelig ståsted. Dette ståstedet vil påvirke mitt valg av metode, men også resten av studiens arbeid med analyse og tolkning. I min undersøkelse er jeg interessert i å se på hvordan barnehagelærere opplever sitt samarbeid med PP-tjenesten innenfor en kommune. Med bakgrunn i problemstillingen, ønsker jeg som forsker å ta utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn.

3.1.1 Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn

Thagaard (2003, s. 44) skriver om hvordan en innenfor et konstruktivistisk perspektiv oppfatter kunnskap som konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. I denne studien vil en slik sosial sammenheng være samarbeidet som eksisterer mellom barnehagen, representert av barnehagelærere, og PP-tjenesten. Samtidig kan slike sosiale sammenhenger også være en kollega som diskuterer sine erfaringer eller et team som jobber med styringsdokumenter. Jeg vil prøve å få tak i barnehagelærerens opplevelse av dette samarbeidet, og også hvilke forventninger som ligger til grunn hos den enkelte barnehagelærer. «Hverdagslivet fremstår som en virkelighet som tolkes av mennesker, og som er subjektivt meningsfylt for dem som en helhetlig verden» (Berger & Luckmann, 2015, s. 40). I min studie tar jeg for meg hvordan et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten fungerer, med utgangspunkt i barnehagelærernes fortellinger. Jeg som forsker vil sette fokus på deres opplevelser av dette samarbeidet, og i etterkant behandle datamaterialet som informantens helhetlige verden innenfor et slikt samarbeid.

Det ligger mange styringsdokumenter til grunn for hvordan et slikt samarbeid skal være, men i min studie er fokuset på hvordan barnehagelæreren opplever samarbeidet. Jeg som forsker må likevel ta forbehold om at disse opplevelsene kan påvirkes av forventninger til samarbeidet som bygges opp av samfunnet utenfor mine informanternes konstruksjon. Ettersom dette er personlige erfaringer og opplevelser, vil det samarbeidet den enkelte barnehagelærer opplever, være hans egen forståelse av hvordan et samarbeid med PP-tjenesten fungerer. Likevel kan andre barnehagelærere ha konstruert en helt annen kunnskap om dette. Berger & Luckmann (2015, s. 25) går inn på hvordan forskjellige mennesker vil tolke «virkelighet» og «kunnskap» etter hvilken bakgrunn hver enkelt har. De bruker eksempler som mannen i gata, filosofer og sosiologer. Dette innebærer at jeg som forsker også vil konstruere min egen

forståelse av innholdet i samtalen med mine informanter. Min innfallsvinkel til intervjusamtalene og analyse av data vil preges av hva jeg som forsker anser som informantenes virkelighet og kunnskap, basert på deres utsagn og væremåte under samtalene. Ettersom jeg på forhånd har valgt ut hvilket område som skal forskes på, vil både intervjusamtale og etterbehandling av data preges av mitt vitenskapssyn. Min undersøkelse vil i den forstand ikke være målbar med statistiske tall, men avhenge av mine informanters konstruksjon av dette samarbeidet og min konstruksjon av deres fortelling. Gjennom et slikt vitenskapssyn kan jeg som forsker få fram informasjon som en kvantitativ metode kunne gått glipp av. På bakgrunn av dette ønsker jeg å støtte meg til et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

3.1.2 Fenomenologi

Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) beskriver en fenomenologisk tilnærming til kvalitativ design som «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. *Mening* er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne» (s. 82). På bakgrunn av dette anser jeg det som svært naturlig å plassere min studie inn under et fenomenologisk perspektiv. Dette fordi jeg som forsker ønsker å utforske barnehagelærerens erfaringer i fenomenet samarbeid med PP-tjenesten. Samtidig er det svært viktig for meg at dette fenomenet blir sett og forklart gjennom deres opplevelser og erfaringer. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at «Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger» (s. 40). I denne studien anser jeg samarbeidet med PP-tjenesten som en del av barnehagelærerens livsverden. Det er i denne verdenen at jeg ønsker å få et innblikk i informantens erfaringer og oppfatninger av samarbeidet, og søke etter beskrivelser med sentrale betydninger for min studie. Det er vesentlig for min studie at barnehagelærerne får rom i intervjusamtalen til å fremheve presise beskrivelser. Det er også avgjørende at jeg som forsker ser bort fra mine egne forhåndskunnskaper, og holder fokus på intervjupersonens erfaringer og beskrivelser. Dette kan bli spesielt vanskelig dersom intervjupersonene har erfaringer eller opplevelser som strider imot eventuelle forhåndskunnskaper eller antagelser som jeg har fra før.

3.1.3 Hermeneutikk

I min studie vil jeg løfte fram barnehagelærernes meninger, men jeg ønsker også å tolke deres utsagn opp mot relevant teori og styringsdokumenter. Jeg anser det derfor som nødvendig å også støtte meg til hermeneutikken i mitt arbeid. Hjordemaal (2011) skriver om hvordan man i en hermeneutisk tekstfortolkning veksler mellom å tolke del og helhet. «Dette innebærer at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene» (s. 191). I min studie vil jeg i et hermeneutisk perspektiv tolke utsagn hver for seg, men også opp mot intervjuet som en helhet. Ved å bruke denne metoden, kan jeg som forsker få en bedre forståelse av hva mine informanter forteller, enn jeg kunne fått ved å bare analysere teksten som en helhet. Samtidig bevarer jeg mine informanternes troverdighet ved å beholde enkeltdeler innenfor riktig kontekst (helheten).

Thurén (2009) skriver at man i et hermeneutisk perspektiv kan «se inn i oss selv (introspeksjon) og derigjennom forstå andre menneskers følelser og opplevelser (empati)» (s. 105). Min problemstilling tar utgangspunkt i at jeg som forsker har evne til å forstå barnehagelærerens følelser og opplevelser gjennom mitt møte med dem og deres utsagn. Det vil være avgjørende for min studie at denne forståelsen baserer seg på informasjonen jeg mottar fra mine informanter, og ikke min forforståelse fra egen bakgrunn som barnehagelærer. Thurén skriver også at «Ifølge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og fokus på spørsmålene som stilles en tekst» (s. 40). Det er altså meningene og min tolkning av intervjuamtalenes innhold som er det sentrale innenfor dette perspektivet. Dette vil ha en sentral rolle i selve analysen og tolkningen av datamaterialet, og vil avhenge av hvilken mening jeg som forsker søker i materialet. Thagaard (2013) går inn på hvordan «hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten» (s. 41). Temaet samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten er ikke et nytt fenomen, og det skrives om i både faglitteratur, styringsdokumenter og Norges lover. Det vil være avgjørende for min studie at mine informanternes utsagn knyttes opp mot slikt bakgrunnsstoff.

3.2 Valg av metode

3.2.1 Metodeprosessen

I min studie ønsker jeg å få løftet fram barnehagens stemme i samarbeidet med PP-tjenesten. Jeg fant på forhånd Cameron m.fl. (2011) sin undersøkelse hvor alle PPT-kontor i Norge

hadde blitt invitert til å delta. I denne kom det fram målinger og tall på hvordan PP-tjenesten anså egen rolle i samarbeid med barnehagen. På bakgrunn av denne ønsket jeg å se på den andre siden i et slikt samarbeid. Ettersom jeg anså det som interessant å kunne se på barnehagelærernes svar opp mot denne undersøkelsen hos PP-tjenesten, ønsket jeg å holde et tydeligere fokus på selve samarbeidet. Dette ville jeg gjøre i tillegg til å undersøke hvordan barnehagelærerne så på sin egen rolle i samarbeidet. Det var også ønskelig å få fram erfaringer og opplevelser, så jeg fokuserte derfor på en kvalitativ metode framfor en kvantitativ. På bakgrunn av dette valgte jeg å benytte kvalitative forskningsintervju som min metode for datainnsamlingen.

3.2.2 Utvalg av informanter

Thagaard (2003) skriver at «Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (s. 53). Problemstillingen i denne studien tar utgangspunkt i hva barnehagelærere kan fortelle om et samarbeid med PP-tjenesten, og det vil derfor være naturlig at mitt utvalg består av barnehagelærere. Samtidig er det også avgjørende at barnehagelæreren er i, eller har vært i, et direkte samarbeid med PP-tjenesten. I barnehagene kan det også finnes flere barnehagelærere på samme avdeling, og jeg avgrenser til å bruke informanter med avdelingsansvar. Det ville også vært mulig for meg å benytte støttepedagoger eller barnehagelærere uten avdelingsansvar. Jeg velger likevel å begrense til barnehagelærere med avdelingsansvar, fordi det også vil være interessant for min studie å få tak i samarbeid som går ut over å dreie seg om enkeltbarn. Jeg antar at det vil være barnehagelærere med avdelingsansvar som vil sitte i et samarbeid når det dreier seg om systemrettet arbeid generelt. Mitt strategiske utvalg vil på bakgrunn av dette bestå av barnehagelærere med avdelingsansvar som er, eller har vært, i et direkte samarbeid med PP-tjenesten. Dette utvalget tydeliggjør jeg også når jeg søkte etter informanter, for å sikre at potensielle informanter som tok kontakt, var innenfor de rammene jeg har satt på forhånd. Jeg anser barnehagelærere som en sterk stemme for å løfte barnehagens erfaringer i et samarbeid med PP-tjenesten.

Ringdal (2013, s. 242) går inn på utvalgets størrelse, og hvordan dette vil variere etter intervjuets formål. I min studie var det viktigste for meg å få representert flere forskjellige barnehager, og å intervjuer barnehagelærere med forskjellig utgangspunkt (store/små barnehager, nyutdannede/erfarne barnehagelærere, og lignende). Jeg hadde på forhånd hentet

informasjon fra kommunens PPT-kontor om at barnehagene var delt inn i to soner hos dem. Det var derfor også relevant for meg å få tak i informanter fra begge disse sonene. Dette for å kunne avdekke eventuelle forskjeller i samarbeidet som kunne være avgjørende for reliabiliteten i studiens datamateriale. Jeg endte opp med et utvalg på fire informanter, jevnt fordelt på de to sonene.

3.2.3 Kontakt med informanter

Jeg har valgt et utvalg som kun inkluderer barnehagelærere med avdelingsansvar og samarbeidserfaring med PP-tjenesten. Når jeg skulle få kontakt med informanter, ønsket jeg å gå gjennom styrere i barnehagene. Jeg utformet derfor et informasjonsskriv (se vedlegg 1) som forklarer hvem jeg er, hva studien går ut på og hva dette vil innebære for eventuelt interesserte. Jeg har også beskrevet hvordan de vil være anonyme og hvordan denne studien krever samtykke fra dem selv. I brevet ber jeg interesserte barnehagelærere om å ta kontakt med meg, slik at deres anonymitet er beholdt overfor meg, til de selv ønsker å delta. Høsten 2015 sendte jeg ut til aktuelle barnehager, og fikk god respons fra styrere om informasjonsbrevet ble delt ut eller ikke. Responsen fra informanter var rask, og jeg avventet svar fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 2) før jeg kunne opprette kontakt med informantene. Med det samme studien ble godkjent, sendte jeg ut intervjuguide til informantene og avtalte tidspunkt og sted for intervju.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjon han eller hun befinner seg i» (Dalland, 2014, s. 153). I all teori om kvalitative forskningsintervju er begrepene «livssituasjon» eller «livsverden» gjenganger. Dalen (2011, s. 15) skriver om hvordan man i kvalitativ forskning ønsker å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. I min studie er det barnehagelærerens egen beskrivelse av samarbeidet med PP-tjenesten jeg ønsker å få tak i. Gjennom å bruke kvalitative forskningsintervju anser jeg det derfor som sannsynlig at det er mulig for meg som forsker å få en dypere innsikt i hvordan barnehagelæreren forholder seg til dette samarbeidet basert på barnehagelærerens erfaringer og utsagn. Johannessen m.fl. (2010, s. 136-137) går inn på noen årsaker til hvorfor man kan ønske å bruke kvalitative intervjuer som metode i datainnsamling. De skriver om hvordan man som forsker åpner opp for at informantens erfaringer og opplevelser kan komme fram når informanten er med på å bestemme hva som blir tatt opp i intervjuet. I min studie er dette en avgjørende faktor.

Dersom jeg hadde benyttet et strukturert spørreskjema i min undersøkelse, ville jeg risikere å innskrenke informantenes frihet til å uttrykke seg. Johannessen m.fl. (2010) går også inn på hvordan man i et intervju kan få fram kompleksitet og nyanser i sosiale fenomener som vil bli begrenset i et strukturert spørreskjema. For å besvare min problemstilling på en best mulig måte, vil det altså være svært naturlig for meg som forsker å benytte kvalitativt forskningsintervju for å kunne bruke datamaterialet til å si noe om barnehagelærernes erfaringer fra samarbeidet med PP-tjenesten. Brinkmann (2013) deler forskningsintervju inn i to forestillinger. Han skiller mellom kvalitativt intervju som forskningsverktøy og som sosial praksis. Han setter kvalitativt intervju inn i en tabell hvor det deles inn i «forestilling om intervjudata, analytisk fokus, hovedutfordring og paradigmatisk bakgrunn» (s. 37). Innenfor intervju som forskningsverktøy ligger det en forestilling om at intervjudata er en ressurs og behandles som en deskriptiv rapport om opplevelser. Han setter også inn at man i analyse fokuserer på levd erfaring, altså «hva». Tilslutt plasserer han intervju som forskningsverktøy inn i paradigmer som fenomenologi, Grounded Theory, etc. Innenfor disse to forestillingene er det ingen tvil om at min studie tilhører forestillingen om kvalitativt intervju som et forskningsverktøy. Ifølge Brinkmann er intervjurapportens validitet hovedutfordringen i en slik forestilling. Dette vil være et viktig holdepunkt for meg som forsker for å kunne gjøre studien min mest mulig troverdig og pålitelig. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

3.3.1 Intervjuguide

Kvale & Brinkmann (2015, s. 76) skriver om hvordan et oppsett til intervjuguide bør være. De skriver at for en halvstrukturert intervjuform skal guiden inneholde en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål. I min intervjuguide har jeg valgt å lage en struktur som baserer seg på spørsmål stilt i Cameron m.fl. (2011) sin undersøkelse som er redegjort for i teorikapittelet på side 15. Dette er en spørreundersøkelse til ansatte og ledere i PP-tjenesten angående deres syn på arbeidet med barnehagen. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å vurdere svarene fra undersøkelsen opp mot den informasjonen jeg får fra barnehagelærerne når jeg analyserer og tolker intervjuene. Jeg har skrevet ned ganske mange forslag til aktuelle spørsmål. I forkant av intervjusamtalene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 3). Denne intervjuguiden har to deler. Den første delen er en «huskeliste» for meg selv om hva jeg bør tenke på og få med i samtalen, mens den andre delen gikk direkte på forslag til spørsmål i intervjusamtalen. Denne delen av intervjuguiden ble sendt ut på e-post til mine informanter i forkant av intervjusamtalene. I e-posten presiserer jeg at dette er forslag til spørsmål, og at vi i

intervjusamtalen fokuserer på det de har erfaring med og har opplevd selv. Jeg nevner også at dersom det er deler av samarbeidet de ikke har erfaring med, kan det være interessant for meg å vite. Gjennom dette ønsker jeg å forberede mine informanter på hva som kan være interessant for meg å vite, men også å gi dem muligheten til å ta med seg informasjon som går utenfor mine spørsmål, inn i intervjusamtalen.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg avtalte med mine informanter at jeg skulle komme til deres arbeidsplass for å gjennomføre intervjusamtaler. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker at de skal være på et kjent område, og fordi det da ble mulig for dem å gjennomføre intervjuet i løpet av deres arbeidsdag. Thagaard (2013, s. 112) skriver om hvordan det er en fordel å bruke lydopptaker under slike intervjusamtaler. Gjennom å bruke lydopptaker kan jeg samle inn mest mulig data. Jeg som forsker kan også konsentrere meg mer om intervjuobjektet under samtalen, og slippe å analysere hva informanten sier. På denne måten sikrer jeg viktige poeng og utsagn. Hun skriver også at forskeren i ettertid vil kunne gjengi ordrette sitater. På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke en håndholdt lydopptaker, og jeg hadde på forhånd informert om dette i informasjonsskrivet.

Før jeg startet selve intervjuet, snakket jeg og informantene løst om forskjellige ting, og jeg svarte på eventuelle spørsmål. I tillegg informerte jeg på nytt om samtykke og deres rettigheter, og de skrev under på samtykkeerklæringen. Når selve intervjusamtalen startet, begynte vi først med å snakke litt om deres egen kompetanse til å oppdage, legge til rette for og å følge opp barn med spesielle behov. Dette var viktig for meg å ha snakket om, for å kunne si noe om deres behov for et samarbeid med PP-tjenesten. Jeg ønsket også å bruke dette for å spore dem inn på hva de anser som viktig i sitt eget samarbeid med PP-tjenesten. Senere gikk vi inn på direkte samarbeid med PP-tjenesten, både i saker som angår enkeltbarn, men også om samarbeid rundt arbeid knyttet til system. Underveis i samtalen fokuserte vi på det informanten hadde mest erfaring med, men vi snakket også litt om samarbeid som informanten ikke hadde vært med på. Jeg anså det som relevant å vite om dette i tillegg, og særlig dersom det var kjente årsaker til at dette samarbeidet ikke hadde funnet sted. Etter endt samtale gikk jeg gjennom de punktene jeg anså som viktig for informanten å få fram i samtalen, og søkte bekreftelse fra informanten om jeg hadde forstått innholdet rett. Jeg åpnet også opp for å legge til mer informasjon som ikke allerede var kommet fram.

3.3.3 Min forskerrolle

Kvale & Brinkmann (2015) deler intervjueren inn i to roller – gruvearbeider og reisende. I min rolle som forsker, vil jeg plassere meg som en gruvearbeider. De definerer denne rollen slik: «Ifølge gruvearbeidermetaforen forstås kunnskap som skjult metall, og intervjueren er en gruvearbeider som henter det verdifulle metallet opp i dagen» (s. 19). Med min bakgrunn som barnehagelærer, ble jeg godt tatt imot av mine informanter. I utgangspunktet har vi samme bakgrunn, men det oppsto en forskjell når intervjusamtalen skulle starte og jeg gikk inn i rollen som forsker. Det var tydelig for meg at min rolle som forsker kan ha en sterk påvirkningskraft i en slik intervjusamtale. Jeg følte meg veldig hjemme i samtalene, og det ble for meg veldig riktig å gjennomføre intervju med informanter med samme bakgrunn som meg selv. For min del var det særdeles viktig å legge egen barnehagelærerrolle på hylla mens jeg gjennomførte samtalene. Likevel følte jeg at det ble veldig åpne samtaler. Informantene virket avslappet og delte mye som jeg antar at ikke folk fra alle «nivå» hadde fått tak i. Dette fordi jeg kom som en «likeverdig», og ikke fra et system over eller under.

3.3.4 Transkribering

Under intervjusamtalene brukte jeg båndopptaker for å kunne konsentrere meg om samtalsdynamikk og ikke låse meg fast i en notatblokk. I etterkant av intervjusamtalene ble jeg derfor sittende med all data som lydform. Kvale & Brinkmann (2015, s. 105) skriver hvordan analyseprosessen av et slikt datamateriale blir enklere dersom intervjusamtalene blir strukturerte gjennom å transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Det er av samme grunn ønskelig for meg å transkribere alt datamateriale fra lydopptak til tekst før analyse.

Reliabilitet i transkribering

Når man lytter til et lydopptak, kan det være mange forskjellige elementer man fokuserer på. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at «kvaliteten på transkripsjoner kan bedres ved klare prosedyreinstruksjoner og beskjeder om formålet med transkripsjonen» (s. 103). Jeg anser det som nødvendig å sette ned noen klare transkripsjonspunkter før jeg begynner selve transkriberingen. I utgangspunktet er det innholdet informantene sier som vil være det essensielle i min studie. Det vil være avgjørende for meg at informantene snakker tydelig under intervjusamtalene, og at jeg tar meg tid til å be dem utdype eller forklare dersom jeg oppdager utsagn som i ettertid kan tolkes på forskjellige måter når jeg hører på lydopptaket senere. Dette vil være en stor utfordring for meg i intervjurollen. Det er veldig viktig at jeg forstår hva informantene forteller når jeg skal transkribere intervjusamtalene til tekst. På

bakgrunn av dette bruker jeg en del tid i intervjusamtalen, på å gjenta hva informantene har fortalt, og få bekreftelse på om jeg har forstått dette riktig. Reliabiliteten på transkriberingen vil derfor kunne påvirkes av min rolle som intervjuer, og min evne til å transkribere korrekt. Selve intervjusamtalene var veldig åpne samtaler, og informantene fortalte fritt. Jeg som intervjuer opplevde samtalen som åpen, og informantene virket trygge i samtalesituasjonen. Jeg vil derfor i forkant av min transkribering lytte gjennom opptak etter eventuelle pauser eller nølinger hos informanter som kan gjøre det nødvendig for meg å vurdere om dette kan være uttrykk for en usikkerhet på hva de kan uttale i en slik samtale. Etter dette vil jeg ta et standpunkt til om det vil være nødvendig for meg å transkribere pauser og nølinger, eller om teksten i seg selv vil kunne anses som pålitelig.

Transkribering av intervjusamtaler

Intervjusamtalene ble transkribert samme dag som intervjusamtalen ble holdt. Jeg valgte å gjøre det samme dag, fordi jeg da enda hadde intervjusamtalen klart for meg. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at man under en transkripsjon vil «til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt» (s. 207). På denne måten ble det lettere for meg å holde flyt i transkriberingen, fordi jeg enda husket samtalens innhold og klarte å holde følge med samtalen etter hvert som jeg skrev ned teksten. Jeg hadde også mulighet til å notere viktige momenter underveis som fotnoter til teksten. Jeg åpnet opp under samtalene for at datamaterialet skulle bli anonymisert fortløpende, slik at informantene kunne prate så fritt som mulig. Dette gjorde jeg for at informantene ikke skulle være opptatt av hva de kunne si eller ikke. På denne måten opplevde jeg at informantene hadde en mer avslappet holdning til hva de kunne si, og det oppsto aldri pauser i samtalen der informantene måtte tenke lenge før de snakket. Jeg hadde også sendt ut intervjuguide på forhånd, slik at de hadde mulighet til å spørre meg om eventuelle vanskelige spørsmål i forkant av intervjusamtalen. Dette opplevde jeg som svært positivt, både under selve samtalen, men også under transkriberingen. Det var få småord som «hm» og «eh», og det var ingen relevante tenkepauser. Dette gjorde at jeg kunne fokusere mye mer på den faktiske samtalen, og det ble enklere for meg å transkribere teksten. Alle navn ble anonymisert i teksten, og teksten ble skrevet om til bokmål for at det ikke skulle være gjenkjennelige dialekter. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at «forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil» (s. 207). Når jeg transkriberte intervjusamtalene fortløpende, fikk jeg også en gylden sjanse til å forbedre min

egen intervjustil for hvert intervju. På den måten hadde jeg muligheten til å endre på ting jeg ikke var helt fornøyd med fra det forrige intervjuet.

3.4 Analyse og tolkning

Johannessen m.fl. (2010) skriver om fenomenologisk analyse. De påpeker at det er vanlig at forskeren er opptatt av datamaterialets innhold, og at forskeren leser materialet på en fortolkende måte. Gjennom dette ønsker man å forstå en dypere mening med informantenes tanker. Kirsti Malterud (2003; sitert av Johannessen m.fl., 2010, s. 173) deler en slik analyse av meningsinnhold inn i fire deler: (a) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, (b) koder, kategorier og begreper, (c) kondensering og (d) sammenfatning. Når jeg skulle gå i gang med analysen av datamaterialet, valgte jeg å først overføre all transkribert tekst inn til analyseprogrammet Nvivo. På denne måten fikk jeg lettere tilgang til alle tekstene samlet på ett sted, og jeg kunne lese gjennom de flere ganger. Denne delen av prosessen gjenkjennes i det Johannessen m.fl. (2010) skriver om helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold. De skriver at man i denne fasen ønsker å bli kjent med og danne seg et helhetsinntrykk av empirien. Det er viktig at forskeren leser igjennom og søker etter interessante og sentrale tema i datamaterialet.

I etterkant av dette brukte jeg Nvivo til å lage koder som kunne finne sammenhenger og motsetninger i samtale. I Nvivo kan man lage forskjellige «noder» som man kan bruke for å trekke ut viktige utsagn fra datamaterialet. Her laget jeg forskjellige koder basert på hva jeg anså som viktige utsagn. Jeg gikk gjennom hvert enkelt intervju flere ganger, og lagde flere noder underveis der jeg anså det som relevant. Dette førte til at jeg endte opp med ganske mange noder, men samtidig ble jeg også godt kjent med mitt datamateriale. Denne erfaringen passer godt inn i andre fase av fenomenologisk analyse, nemlig koder, kategorier og begreper. I denne fasen ønsker forskeren å finne meningsbærende elementer i materialet. Forskeren «foretar en systematisk gjennomgang av materialet og identifiserer tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om de hovedtema han har festet seg ved» (Johannessen m.fl., 2010, s. 174).

I tredje fase, kondensering, er det ønskelig for forskeren å «abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene» (Johannessen m.fl., 2010, s. 176). I mitt datamateriale var det noen holdepunkter som viste seg tidlig i analysen. Jeg delte inn i noen færre kategorier, hvor jeg fokuserte på utsagn om samarbeid, positive utsagn, negative utsagn, informantenes forventninger til PP-tjenesten og eventuelle hindringer i samarbeidet. Når jeg gikk dypere inn

i de forskjellige kategoriene ble det fort tydelig at mange av utsagnene gikk igjen innenfor de forskjellige nodene, og på bakgrunn av dette kunne jeg kutte de ned til enda færre kategorier. Johannessen m.fl. (2010) skriver videre om hvordan man i kondenseringsfasen går gjennom kodene for å se om de kan slås sammen eller ordnes inn under hverandre. Gjennom et slikt arbeid får man et utgangspunkt som gjør det mulig å skrive en fortettet tekst. Tilslutt i analysen satt jeg igjen med tre hovedkategorier. Den første kategorien var informantenes utsagn om eksisterende samarbeid. Her ble det også nødvendig for meg å dele kategorien i to deler: individrettet og systemrettet arbeid. Den andre kategorien var basert på informantenes utsagn som kunne fortelle om potensielle hindringer som lå i veien for et godt fungerende samarbeid med PP-tjenesten. Og den siste kategorien som viste seg å bli ganske stor, var mine informanternes utsagn om hvilke forventninger de hadde til PP-tjenesten og deres arbeid.

I analyse av meningsinnhold innebærer den siste fasen å «*sammenfatte* eller *rekontekstualisere* materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser» (Johannessen m.fl., 2010, s. 176). Det er nå opp til forskeren å vurdere om denne sammenfattende beskrivelsen gir samme inntrykk som forskeren hadde i første møte med datamaterialet. I løpet av en slik analyseprosess skal man kunne identifisere mønstre og sammenhenger i datamaterialet som ikke er synlig umiddelbart. Jeg opplevde i min studie at sammenfatningen og helhetsinntrykket etter å ha lest datamaterialet i starten av analysen, ga samme inntrykk. Likevel var det noen av temaene som kom tydeligere frem etter analysen var gjennomført, særlig når intervjusamtalene ble sett opp mot hverandre. Likheter og ulikheter mellom barnehagelærernes fokus kom tydelig fram i prosessen.

3.5 Reliabilitet og validitet

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at «*reliabilitet* har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (s. 276). De skriver videre at man i kvalitative undersøkelser kan vurdere om hvorvidt andre forskere kunne komme opp med samme resultat som egen undersøkelse. Jeg har tidligere skrevet at jeg anså det som positivt for min undersøkelse at jeg var på samme «nivå» som mine informanter. Med dette mener jeg at jeg har samme utdannings- og yrkesbakgrunn. Dersom jeg som forsker hadde kommet inn med bakgrunn og erfaring som ansatt hos for eksempel PP-tjenesten, ville dette kunne påvirket både min rolle som forsker, og også mine informanternes rolle i intervjusamtalene. I mitt utvalg hadde jeg flere forskjellige personer, med forskjellig ansiennitet og erfaring bak seg. De tilhørte også forskjellige soner hos kommunens PP-kontor, og de involverte barnehagene varierte i

størrelse. På bakgrunn av dette kan jeg på forhånd anta at det i materialet vil ligge forskjellige opplevelser av samarbeidet med PP-tjenesten.

På bakgrunn av dette er det sannsynlig å anta at en lignende undersøkelse som gjennomføres med et annet utvalg, kan oppnå andre resultater enn min studie. Likevel er det noen av funnene som gjenspeiles i alle intervjusamtalene som ble gjennomført. Det er mulig at disse funnene kan være gjeldende for den gitte kommunen i det tidspunkt undersøkelsen ble gjennomført. Ettersom min undersøkelse baserer seg på barnehagelærerens erfaringer og opplevelse av samarbeidet, vil det være nærliggende å tro at resultatet kan forandre seg over tid og kunne vært annerledes i andre kommuner.

Dalen (2011, s. 94) deler validitetsdrøfting inn i seks punkter: forskerrollen, forskningsopplegget, (herunder utvalg og metodisk tilnærming) datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærming. Før jeg går videre, ønsker jeg som forsker å drøfte alle disse punktene opp mot validitet i egen studie.

3.5.1 Validitetsdrøfting av forskerrollen

Dalen (2011, s. 94) går inn på hvordan forskeren må gjøre rede for egen tilknytning til fenomenet som studeres. Dette vil gjøre leseren i stand til å vurdere om tilknytningen kan ha påvirket hvordan resultatene tolkes. Jeg har tidligere presisert at jeg har en bakgrunn som barnehagelærer selv, og at jeg opplevde dette positivt under intervjusamtalene ettersom jeg har samme bakgrunn og var på samme «nivå» som mine informanter. Likevel vil min bakgrunn som barnehagelærer kunne påvirke mitt forskersyn. På samme tid har jeg liten erfaring fra samarbeid med PP-tjenesten, og min forforståelse i et slikt samarbeid er ikke satt på forhånd av egne erfaringer og opplevelser. Jeg anser det derfor som lite sannsynlig at min tilknytning til fenomenet vil kunne påvirke tolkningene av studiens resultater på noen merkbar måte.

3.5.2 Validitetsdrøfting av forskningsopplegget

Utvalg

Jeg har tidligere i kapitlet gjort rede for hvilke yrkesgruppe jeg har valgt til min studie, og hvorfor. Jeg har gjennomført studien i en kommune med 14 barnehager, og har i mitt utvalg representert 4 barnehager. Jeg var forberedt på at det kunne bli nødvendig å utvide utvalget etter gjennomførte samtaler, men ønsket å starte opp med disse. «Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer, kan utvalget betraktes som

tilstrekkelig stort» (Thagaard, 2013, s. 65). Etter å ha gjennomført samtale opplevde jeg som forsker at det kom fram mye likt, og at det på bakgrunn av dette kunne være nok stoff til å si noe om hvordan et utvalg av barnehagelærere i denne kommunen opplever samarbeidet med PP-tjenesten.

Metodisk tilnærming

Kvale & Brinkmann (2015) skriver også om hvordan validitet innenfor samfunnsvitenskapen defineres av «hvordvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (s. 276). I min undersøkelse er det barnehagelærerens erfaringer og opplevelser jeg ønsker å få fram. Innenfor en kvantitativ metode ville dette ført til at jeg måtte ha mange åpne spørsmål som igjen ville vært vanskelig å analysere om til tall. På bakgrunn av mitt tema ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, og jeg anså det som hensiktsmessig å gjennomføre intervjusamtaler for å hente fram mest mulig informasjon. På bakgrunn av dette og resultatet av min undersøkelse, kan jeg anta at valgt metode er godt egnet til å undersøke det den skal undersøke i denne studien.

3.5.3 Validitetsdrøfting av datamaterialet

Dalen (2011, s. 97) går inn på hvordan man som forsker skal prøve å få et så fyldig datamateriale som mulig. For å sikre dette er det viktig at man gjør rede for hvordan datainnsamlingen har foregått, hvilke tekniske verktøy som er brukt, og hvordan de forskjellige verktøy er testet og kvalitetssikret i forkant av datainnsamling og bearbeiding av datamaterialet. Jeg gjennomførte tidlig et prøveintervju på en venn. På denne måten var det flere ting jeg fikk sikret på forhånd. Jeg fikk utprøvd min intervjuguide, og sett litt nærmere på hvordan spørsmålene fungerte under en slik samtale. Jeg fikk også øvd på min rolle som intervjuer. I tillegg til dette fikk jeg gjort meg godt kjent med lydopptakeren, både ved innspilling og lyd kvalitet på opptak i ettertid. Det ble tydelig for meg at det var god kvalitet på opptaket, og eventuell bakgrunnsstøy gjorde heller ikke nevneverdig utslag på opptaket. I etterkant av intervjusamtalene transkriberte jeg selv, og dette gjorde at jeg fikk tatt med mine egne betraktninger og tanker underveis i samtalen. Disse lagde jeg som egne fotnoter til selve opptaket. På den måten fikk jeg et veldig fyldig datamateriale til videre analyse. Det var svært nyttig for meg å bruke Nvivo som analyseverktøy, fordi det gjorde datamaterialet mitt mye tydeligere, og det ble lettere å bruke utsagn fra informantene ordrett og innenfor kontekst.

3.5.4 Validitetsdrøfting av tolkninger og analytiske tilnærminger

«Forskeren har et kritisk syn på egne fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Som nevnt tidligere i kapittelet, velger jeg å bruke et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv i min studie. Jeg har tidligere skrevet om hvordan jeg som forsker vil bruke både deler og helheter av datamaterialet for å komme så nært sannheten som mulig. Samtidig må jeg beholde et kritisk blikk på egen forforståelse og være oppmerksom på å ikke la egne meninger komme fram. Jeg har også nevnt egen erfaring med samarbeid med PP-tjenesten som liten, og anser min egen forforståelse på temaet som svak. På bakgrunn av dette er det viktig at jeg i tolkning og analyse ikke går vekk fra samtalekontekster, og knytter funn opp mot direkte relevant teori og ikke egne meninger. På denne måten vil det være mulig for meg å eliminere en del feilkilder, og også å holde datamaterialet så sannferdig som mulig.

3.6 Etikk i undersøkelsen

«Forskning er avhengig av at informanter har tillit til at forskere har taushetsplikt om opplysningene de får gjennom sine undersøkelser» (Dalland, 2014, s. 104). Mine informanter ble informert om min taushetsplikt både muntlig og skriftlig. Ettersom de arbeider i et yrke hvor taushetsplikt er veldig viktig, anser jeg det som sannsynlig at de er godt informert om hva taushetsplikt innebærer. Jeg som forsker har ikke opplevd det som vanskelig å overholde denne taushetsplikten, verken overfor familie, venner, veileder eller medstudenter. Det viktige for meg i denne studien er hva som blir sagt og hvilken teoretisk kunnskap som utsagn kan analyseres opp mot, ikke hvem som sa det.

«Informert samtykke skal sikre at deltakerne deltar frivillig og er så godt informert som overhodet mulig om hensikten med forskningen» (Nilssen, 2012, s. 145). I min studie opplever jeg som forsker at informantene er godt informert om hva forskningen skal brukes til, hva som kreves av dem som informanter og deres rettigheter. Jeg sendte på forhånd ut informasjonsskriv til styrere i barnehagen (vedlegg 1) hvor jeg informerte om meg selv, min studie og deres samtykkerettigheter. På bakgrunn av dette brevet, tok informantene selv kontakt med meg. Når jeg valgte å ta kontakt med styrere og ikke barnehagelærerne direkte, sikret jeg at mine informanter deltok helt frivillig og at det var rom for å ikke delta. I tillegg til dette informerte jeg dem muntlig om samtykke og deres rettigheter i forhold til dette, og de

signerte samtykkeerklæring før vi startet intervjusamtalene. De ble også grundig informert om muligheten til å trekke seg fra studien, selv etter at intervjusamtalene var avsluttet.

«For å beskytte intervjupersonens privatliv bruker man ofte fiktive navn og endrer personens kjennetegn i den publiserte rapporten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). I min studie er både personenes navn, og også hvilke barnehage de tilhører utelatt fra alt av materiale. Jeg kategoriserte mine intervju etter hvilken rekkefølge intervjuet ble gjennomført, om barnehagelæreren var erfaren eller nyutdannet og hvilken PPT-sone i kommunen de tilhørte. På denne måten klarte jeg selv å skille intervjuene fra hverandre, men de ble for utenforstående vanskelig å spore tilbake til intervjupersonene.

Når jeg valgte å gjennomføre intervjusamtalene i de utvalgte barnehagene, åpnet jeg samtidig opp for at andre ansatte i barnehagen kunne få med seg hvem jeg snakket med. Likevel opplevde jeg som forsker at dette var det beste alternativet. Det var opp til barnehagelærerne selv å fortelle andre om hvorfor jeg var der, og på denne måten kunne de til en viss grad bestemme selv hva andre skulle få vite. Jeg har oppbevart papirer med navn i en låsbar safe med kode og nøkkel, og jeg har slettet e-post-korrespondansene hvor informanter har tatt kontakt med meg. På bakgrunn av dette anser jeg konfidensialiteten mellom meg og mine informanter som bevart.

4 Empiri

4.1 Presentasjon av funn

I dette kapittelet ønsker jeg å løfte fram barnehagelærernes ytringer, tanker og erfaringer rundt eget samarbeid med PP-tjenesten. Jeg har gjennomført kvalitative intervjusamtaler med fire barnehagelærere, hvor to har lang erfaring som barnehagelærer i barnehagen (over 10 år), en har middels erfaring (over 5 år) og en har kort erfaring (under 5 år). I mine samtaler er det noen forskjeller og likheter som utpeker seg ganske raskt.

Senere i oppgaven vil jeg presentere analyse og drøfting knyttet opp mot en teoretisk forankring. Jeg ønsker derfor å presentere empirien fordelt på fire kategorier: Den første delen tar utgangspunkt i *hvordan barnehagelærerne vurderer egen kompetanse*. Den andre delen forteller *hvordan barnehagelærerne uttaler seg om det nåværende samarbeidet med PP-tjenesten*. Den tredje delen omhandler *hvilke forventninger barnehagelærerne gir uttrykk for at de har til samarbeidet med PP-tjenesten, men også hvilke forventninger de har til PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Og den siste delen handler om *hvilke utsagn barnehagelærerne har som kan vise til motstand og hindring i samarbeidet med PP-tjenesten*.

4.2 Barnehagelærerens kompetanse

Kunnskapsdepartementet (2013) har utarbeidet en strategi for kompetanse og rekruttering i barnehagesektoren for 2014-2020 som de har kalt «Kompetanse for framtidens barnehage». Innledningsvis i denne strategien påpekes det at:

Et godt barnehagetilbud for alle barn avhenger av personalets kompetanse. Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med barnehagens formål og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, jf. §§ 1, 2 og 3 i Barnehageloven. (s. 8).

På bakgrunn av dette anser jeg barnehagelærernes kompetanse som en viktig brikke i å sikre et godt barnehagetilbud for alle barn. I intervjusamtalene ber jeg barnehagelærerne om å vurdere egen kompetanse i forhold til å oppdage, kartlegge og å følge opp barn med spesielle behov. Jeg anser det som sannsynlig at et samarbeid med PP-tjenesten vil falle innenfor minst ett av disse tre kompetanseområdene. Gjennom disse spørsmålene ønsker jeg å få et innblikk i barnehagelærernes vurderinger av egen kompetanse. Alle de fire barnehagelærerne vurderer egen kompetanse til å oppdage barn med spesielle behov som god. En av barnehagelærerne uttaler at

«Jeg ser i hvert fall hva som er normalt og det som er utenfor. Da prøver man jo å finne ut. Eller i hvert fall å spørre om hjelp.»

Dette utsagnet gjenspeiles i samtalene med de andre barnehagelærerne også.

Barnehagelærerne påpeker at man oppdager fort dersom barn skiller seg ut fra det som er «normalt», og starter opp et arbeid derfra.

På spørsmålet om deres evner til å kartlegge barn med spesielle behov er svarene også ganske like. Alle fire barnehagelærerne uttaler at de begynner med observasjoner, og jobber videre derfra. To av barnehagelærerne nevner kartleggingsverktøy som TRAS og Alle med. Jeg får inntrykk av at alle barnehagelærerne føler seg trygge på egne verktøy så lenge det er snakk om det de er vant til å bruke (observasjoner, TRAS, Alle med). Én av barnehagelærerne uttaler også at dersom det skal kartlegges utover verktøy de bruker til vanlig (med tester og lignende), er kompetansen meget svak.

Barnehagelærernes utsagn om egne evner til å følge opp barn med spesielle behov skiller seg mer fra hverandre. To av barnehagelærerne svarer straks at de kan behøve veiledning på slikt arbeid. Den ene av de to uttaler at

«Etter hva som er problemet eller det som de trenger hjelp til, da kan det hende at jeg trenger litt veiledning der.»

En annen barnehagelærer trekker også inn rammene som er satt i barnehagen, da hen uttaler at

«Følge dem opp er kanskje litt vanskeligere igjen, fordi tiden i barnehagen ikke helt strekker til alltid. Ja, man skulle ha hatt flere folk. Så hadde man fått tiden til å gjort det man burde.»

Den ene av barnehagelærerne går rett over på PP-tjenestens tilgjengelighet når jeg stiller dette spørsmål angående slik kompetanse. Det blir uttalt at

«Da føler jeg egentlig at det er veldig enkelt å ta kontakt med PPT her. Og at vi blir veldig fort hørt, egentlig. De kommer og tar et møte. Følger opp egentlig, så fort de har mulighet i hvert fall.»

Ettersom den sistnevnte barnehagelæreren ikke sier noe om egen kompetanse, er det mulig at denne barnehagelæreren stiller i samme kategori som de to ovenfor. At det i oppfølging av barn med spesielle behov, kan ønskes støtte og veiledning fra andre.

Det er kun én barnehagelærer som virker like trygg på alle tre spørsmålene om egen kompetanse. Dette vises godt i svaret på siste spørsmål når barnehagelæreren uttrykker at

«Vi setter inn tiltak og ser hva vi trenger, gjennom de observasjonene vi har gjort. Hva trenger vi og hva ser vi, hvor det på en måte stopper litt opp. Så man setter litt ekstra øyer på, litt støtte i hverdagen og det her. Eller rene språktreningssituasjoner.»

På bakgrunn av disse uttalelsene kan det virke som at barnehagelærerne opplever at de er innenfor trygge og kjente områder når det gjelder å oppdage og kartlegge barn med spesielle behov. Likevel uttrykker de fleste en viss usikkerhet og utilstrekkelighet når det gjelder å følge opp barn med spesielle behov uten støtte fra andre.

4.3 Samarbeid med PP-tjenesten

Glavin & Erdal (2013) definerer samarbeid som «samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen» (s. 27). I intervjuamtalene dukker det opp en del utsagn som går direkte på samarbeidet mellom barnehagelærerne og PP-tjenesten. Jeg velger derfor å ha et eget avsnitt til slike utsagn, og deretter dele opp i utsagn som går på barnehagelærernes forventninger til PP-tjenesten og samarbeidet, og utsagn om potensielle hindringer i det nåværende samarbeidet.

I den aktuelle kommunen er det startet en møteordning hvor man kan melde inn anonymiserte saker og drøfte dem på møter sammen med en ansatt fra PP-tjenesten. Denne møteordningen trekker to av barnehagelærerne fram som veldig nyttig.

«De der møtene man har hatt siste årene der man kan melde inn saker og så kommer de å hører på det anonymt. Det synes jeg er veldig bra. Før man begynner å eventuelt melde opp.»

Én av de to barnehagelærerne utdyper også hvorfor denne møteordningen blir veldig viktig i arbeid rundt barn. Særlig overfor seg selv på avdeling, men også overfor styrer.

«For det handler jo om at vi fikk jo på en måte snakket litt igjennom det. Og så setter det jo litt mer trykk på deg til at du faktisk er nødt til å gå aktivt inn å gjøre noe. For det om i en hektisk hverdag, så er det ikke bestandig det er lett å finne tid til det. Men da setter det på en måte litt mer trykk.»

Også i forhold til styrerne at nå har vi en samtale med PPT om det barnet, så vi trenger litt, kanskje noen timer per dag av og til, at vi trenger en ekstra voksen for å

kunne gjennomføre det, og er det fravær så er det kanskje ikke den avdelinga det blir tatt fra. Og sånne ting. For det har jo litt å si for at vi skal klare å gjennomføre de tiltakene som vi på en måte har satt opp.»

Denne barnehagelæreren poengterer hvordan et slikt møte kan få store konsekvenser for hvordan man kan legge opp arbeidet rundt et barn – selv om barnet fremdeles er anonymisert. I et slikt arbeid vil det være mulig for barnehagen å jobbe godt rundt barn uten at det nødvendigvis må foreligge en sakkyndig vurdering til grunn.

Nasjonalt har det de siste årene vært et stort fokus på «tidlig innsats». Dette tar en barnehagelærer opp under intervjusamtalen. Barnehagelæreren snakker om hva hen anser som viktig hos en PP-tjeneste, og kommer da inn på forandringer som har vært i den aktuelle kommunen:

«Men med tidlig innsats så føler jeg at man har begynt å tenke litt at selv om barnet er 2 år så skal vi ikke vente til det er 4. Hvis vi føler at det er noe, så tar de tak i det, føler jeg. Før var det mer vent og se, han skal jo ikke begynne på skolen før om 3 år.»

Her poengterer barnehagelæreren noe jeg anser som viktig. Først og fremst omtaler hen at det har vært en endring hos PP-tjenesten i den aktuelle kommunen, hvor barnehagelæreren nå oppfatter at det blir tatt tak i saker tidligere enn før. Samtidig påpekes det også at PP-tjenesten tar tak i saker, når det meldes inn – et godt utgangspunkt for samarbeid.

I min undersøkelse er det særlig én barnehagelærer som skiller seg veldig ut i samtalen rundt samarbeid med PP-tjenesten. I min informantgruppe er det en barnehagelærer med relativt kort erfaring i yrket, men likevel mye erfaring fra samarbeid med PP-tjenesten. Denne barnehagelæreren forteller om et svært positivt samarbeid med PP-tjenesten i den aktuelle kommunen. Dette bekreftes av uttalelser som:

«Da føler jeg egentlig at det er veldig enkelt å ta kontakt med PPT her. Og at vi blir veldig fort hørt, egentlig. De kommer og tar et møte. Følger opp egentlig, så fort de har mulighet i hvert fall.»

«Jeg føler på en måte at hvis jeg trenger hjelp så får jeg hjelp, hvis jeg føler at jeg får for stort ansvar på en måte.»

«Veldig positivt at de er her så ofte og følger opp både planskriving og alt det man jobber med, og kommer med videre planer.»

Dette gir meg et inntrykk av at det foreligger et tett og nært samarbeid med PP-tjenesten, med kort ventetid, hyppige møter og god oppfølging i samarbeidet. Barnehagelæreren forteller også om en PP-tjeneste som tar over ansvar dersom barnehagelæreren føler det blir for mye, og som bidrar til at barnehagelæreren opplever samarbeidet som trygt.

Det er tydelig at det i det nåværende samarbeidet er noen momenter som fungerer godt. Jeg velger særlig å sette fokus på de anonyme drøftingsmøtene, endring i forhold til tidlig innsats og PP-tjenestens arbeid for å ivareta nyutdannede barnehagelærere i samarbeid rundt barn med spesielle behov. Likevel er det flere momenter i et samarbeid som ikke blir tatt opp under dette delkapittelet, som vil bli tatt opp i de neste delkapitlene.

4.3.1 Hindringer i samarbeidet

Som nevnt i forrige delkapittel, formidler barnehagelæreren med kort erfaring i yrket svært positive erfaringer med samarbeidet med PP-tjenesten. Jeg opplever flere av disse utsagnene som en direkte motsetning til hva noen av de andre barnehagelærerne uttaler. Denne barnehagelæreren forteller om et tett og nært samarbeid med PP-tjenesten, med kort ventetid, hyppige møter og god oppfølging i samarbeidet. Vedrørende ventetid, uttaler de tre andre barnehagelærerne seg annerledes.

«Man føler at de har mye å gjøre, det får vi jo høre hele tiden, at de har venteliste og mye å gjøre.»

«Så er det jo veldig lang ventetid hos PPT. Så man henviser de det siste året i barnehagen, så er det jo ikke behandlet før de er begynt på skolen. Kanskje så vidt sett på på vårparten hvis man har henvist på høsten.»

Utsagn som dette gir meg et tydelig inntrykk av at det er lang ventetid hos den aktuelle PP-tjenesten. I min undersøkelse er det kun den tidligere nevnte barnehagelæreren med kort erfaring som gir uttrykk for at PP-tjenesten kommer relativt fort på banen. De tre andre forteller om lang ventetid og en stor arbeidsmengde hos PP-tjenesten.

I selve samarbeidet er det også noen uttalelser som jeg anser som potensielle hindringer i et godt samarbeid. Den ene barnehagelæreren forteller om hvilke erfaringer hen har gjort når PP-tjenesten er inne og observerer. På spørsmål om barnehagelæreren opplever å bli inkludert i samarbeidet er svaret:

«Kan være litt sånn at man føle at de jobber litt utenfor vår tid, så får vi bare beskjed om at nå kommer det noen som skal ta en ny – ofte er det ikke samme personer, føler jeg fra PPT. Vet ikke om det er mye sykdom eller hva det er, men er en annen som kommer neste gang igjen.»

Dette gir meg et inntrykk av at det for barnehagelærere kan være uforutsigbart hvem som kommer fra PP-tjenesten. Av slike erfaringer kan det også være nyttig å vurdere om kommunikasjonen mellom barnehagen og PP-tjenesten er tilstrekkelig. Jeg tolker uttalelsen slik at barnehagelæreren får beskjed om at det skal komme noen, og det kan tenkes at det da også blir informert om at den som kommer, er en annen enn forrige gang. Likevel opplever jeg at barnehagelæreren ikke vet hvorfor det kommer en ny.

Når det gjelder egne initiativ til å delta mer i samarbeidet, er det også barnehagelærere som uttaler seg om egen rolle. I samtalen snakker vi om samarbeidet mellom barnehagelæreren og PP-tjenesten i tiden mellom observasjon og sakkyndig vurdering. En av barnehagelærerne uttaler at

«Da hører man ingenting. Man kan kanskje ringe da å høre. Eller være mere frampå når de er her og spørre etterpå. Men der igjen så er det jo ikke alltid man har tid til å prate, så.»

Her opplever jeg at barnehagelæreren har et reelt ønske om å kommunisere mer med PP-tjenesten, men ser også sin egen rolle i å få åpnet opp for slik kommunikasjon. Flere ganger i løpet av samtalene er det barnehagelærere som trekker fram tidsknappheten i en travel barnehagehverdag. At man ikke strekker til og at man ikke alltid har tid. På samme tid trekkes også PP-tjenestens arbeidsmengde og ventetid fram. I mine intervjusamtaler kommer det tydelig fram at barnehagelærerne anser tid og ressurser som en potensiell hindring for et godt og tett samarbeid.

I intervjusamtalene tar jeg også opp kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen. Ingen av barnehagelærerne gir uttrykk for at de anser et slikt arbeid som en mulighet i samarbeidet med PP-tjenesten. I samtalen spurte jeg om hvilke erfaringer barnehagelærerne har med veiledning og rådgivning av personalet, kvalitetssikring i barnehagen og kompetanseutvikling hos personalet. Svarene fra barnehagelærerne er ganske tydelige:

«Det har ikke jeg noen erfaring med. Ingen erfaring med PPT når det gjelder å veilede personalet eller avdelingspersonalet. Det har ikke skjedd. Det burde sikkert ha det. Om det er fordi vi ikke har bedt om det, det kan det nok være.»

«Jeg har aldri vært borti den type arbeid med PPT, og visste heller ikke at det var mulig. Så der er det informasjon jeg ikke har lett meg opp til, og som heller ikke er gitt. Og noe jeg heller ikke har vurdert mulig, med tanke på at man vet PPT har lang ventetid og mye å gjøre. Men kjempefint om det er noe man kan gjøre. Og godt mulig jeg benytter meg av det.»

Her ser vi to eksempler på barnehagelærere som ikke har erfaring med slikt arbeid sammen med PP-tjenesten. Likevel er det interessant at begge barnehagelærerne ser sin egen rolle i mangelen på et slikt samarbeid også. Samtidig ser vi at også her kommer PP-tjenestens ventetid og arbeidsmengde opp som et mulig hinder i samarbeidet.

I løpet av mine intervjusamtaler kommer det tydelig fram at det ligger noen hindringer i veien for et godt samarbeid mellom barnehagelærerne og PP-tjenesten. Tid og ressurser trekkes ofte fram i negative utsagn om det eksisterende samarbeidet.

4.3.2 Forventninger til PP-tjenesten

Som nevnt i kapittel 2, inneholder Meld. St. 18 (2010-2011) fire forventninger til PP-tjenesten. I mine intervjusamtaler blir det veldig tydelig for meg at også barnehagelærerne har mange forventninger til PP-tjenestens arbeid. Disse forventninger kan påvirke hvordan barnehagelærerne går inn i samarbeidet. Noen kan kanskje til og med være urealistiske forventninger dersom man ser på PP-tjenestens mandat i barnehagen. Mens andre forventninger også kunne vært omtalt under «hindringer i samarbeidet». Den ene barnehagelæreren sier det veldig tydelig:

«Jeg tror også, jeg tror kanskje det at vi har en annen oppfatning av hva PPT er. At vi har liksom for høye forventninger til hva PPT sin rolle er.»

Denne barnehagelæreren er tydelig på at det kan finnes urealistiske forventninger til PP-tjenesten. Barnehagelæreren påpeker også at det kan eksistere oppfatninger rundt PP-tjenesten som varierer. Barnehagelæreren viser til «en annen» oppfatning, men går ikke inn på hvilken oppfatning dette varierer fra. Om det gjelder PP-tjenestens mandat i lov, kommunens syn på PP-tjenesten, PP-tjenestens syn på egen rolle, vites derfor ikke.

Én av forventningene som går igjen i flere av samtalene, er forventningen om å bli holdt informert gjennom prosessen. Det kommer flere uttalelser som:

«Det som jeg har erfaring med er at PPT er ikke så flink til å gi tilbakemelding til oss igjen, hva de har funnet og hva som skjer. Det er ofte at vi går på en måte og venter på det etter første gangen de har vært på besøk, og så tar det sin tid – av en eller annen grunn.»

«At man må vente på det offisielle brevet. Og det er jo greit nok at det kommer, men at det har ikke vært noe informasjon her i barnehagen. Et møte i etterkant av observasjon, eller.»

Slike uttalelser kan tyde på at barnehagelærerne ønsker, og forventer, mer kommunikasjon mellom barnehage og PP-tjenesten. Dette gjelder særlig i tiden etter at PP-tjenesten observerer barnet, og videre framover før den sakkyndige rapporten foreligger.

Det kommer også fram forventninger som går direkte på hvordan rådgivning og veiledning gjennomføres. De to barnehagelærerne med lengst erfaring gir tydelig uttrykk for at de ønsker mer oppfølging i form av rådgivning og veiledning på veien videre. Særlig fokuserer de på mangel av konkrete tips og råd i arbeidet med barn.

«Når man melder noe så føler jeg at det er VI som må fore dem, og så kommer det lite tilbake. Savner at man kan få litt mer konkrete ting, hva skal man gjøre i de situasjoner som vi har nedskrevet som vi føler er problematisk.»

«Og så de møtene som vi har, så får vi jo tilbakemelding på «det ser PPT» og så må vi på en måte lage. Altså hvis det er språktrening så får vi beskjed om at «ja, dere må ha språktrening». Og så er det på en måte litt opp til oss å finne ut hvordan. Og det kan være litt frustrerende. For som oftest så har vi jo gjort litt i forkant, vi må jo gjøre litt i forkant før PPT kommer.»

«Av og til føler man at man står og stamper litt og når man spør etter hjelp så er det sånn «Nei, men bare fortsett med det dere gjør, for det ser bra ut». Men der er jeg jo ikke enig i det hele tatt for det må jo videreutvikles, nytter ikke å bare stå å gjøre det samme hele tiden.»

I dette opplever jeg et skille, fordi de to barnehagelærerne med kortest erfaring uttaler seg om en PP-tjeneste som kommer med mange konkrete råd. Samtidig uttaler de med lengst erfaring

at dette er noe de ønsker mer av. Særlig fokuserer de på de konkrete rådene, og bruker ordet konkret ofte når de forteller om hva de savner i samarbeid rundt enkeltbarn. Begge barnehagelærerne med kortest erfaring påpeker at de bruker alt av råd og tips på hele barnegruppen. De to med lengst erfaring uttaler seg ikke om tiltak brukes kun på enkeltbarn eller hele barnegruppen.

Barnehagelærerne uttrykker også visse forventninger til hvordan PP-tjenesten skal jobbe når de er ute i barnehagene. Det er tydelig at flere forventer at PP-tjenesten skal observere mer enn barnehagelærerne opplever per dags dato. Dette bekreftes av uttalelser som

«Men jeg synes de ser ungene for lite, før de skriver den sakkyndige vurderinga. Det er ikke alltid jeg synes det stemmer det som står i den vurderinga.»

«Det er mer det at de kanskje skulle ha vært mer inne på avdeling og sett på barnet og det.»

Alle barnehagelærerne i min studie uttaler seg om PP-tjenestens observasjonstid inne i barnehagen. De forteller om korte og få observasjoner. Samtidig er det også noen som forteller om utskifting av personalet som kommer for å observere.

Samtidig sitter barnehagelærerne også med noen forventninger til hvordan PP-tjenesten skal følge opp barnehagen i etterkant av observasjon.

«Det er ikke så mye hjelp i PPT etter at de har vært å observerte. Da må på en måte vi jobbe videre med det alene, føler jeg.»

«Og jeg har ikke opplevd at PPT på en måte har kommet tilbake i etterkant, etter råd og veiledning og spurt hvordan gikk det, gikk det bra og.»

På bakgrunn av disse funn opplever jeg at det ligger en del forventninger hos barnehagelærerne. Disse forventningene kan påvirke samarbeidet mellom barnehagelærere og PP-tjenesten. Barnehagelærerne uttaler seg om konkrete forventninger til PP-tjenestens arbeid i barnehagen, men setter også fokus på om disse forventningene er reelle.

4.4 Oppsummering

Alle fire barnehagelærerne i min studie har mye å fortelle om samarbeidet med PP-tjenesten. De vurderer egen kompetanse og løfter opp elementer i samarbeidet som fungerer. Samtidig setter de også fokus på forventninger de har til PP-tjenestens arbeid og til samarbeidet for øvrig. De løfter også fram potensielle hindringer for at et slikt samarbeid skal fungere. Det vil

være interessant for meg som forsker å knytte slike utsagn opp mot teori og forskning som finnes på feltet.

5 Analyse og drøfting

Silverman (2006; referert i Johannessen m.fl., 2010, s. 163) skriver om at den som samler inn kvalitative data, også bør analysere og fortolke dataene. Dette begrunnes med at teorier, hypoteser og forskerens forforståelse anses som viktige utgangspunkt for dataanalysen. Nilssen (2012) kobler dette sammen med hermeneutikken. «Hermeneutikk innehar en dialogisk natur ettersom både tolkningen og forståelsen må betraktes som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og det som blir tolket» (s. 72). I min studie er det derfor nødvendig at jeg som forsker analyserer og fortolker dataene. Som nevnt i kapittel 3 om metode, har jeg i min analyse brukt noder (koder) i Nvivo, og jeg har kategorisert innholdet i intervjusamtalene på bakgrunn av disse kodene. Kategorier og utsagn som jeg anser som viktige, ble senere løftet opp i kapittel 4 om empiri. Nilssen (2012, s. 73) skriver videre om den hermeneutiske sirkelen, hvor tolkningen må være i stadig bevegelse mellom helhet og deler, og se det som blir fortolket opp mot både kontekst og egen forforståelse. I dette kapittelet ønsker jeg å knytte empirien til en teoretisk forankring, og jeg tar utgangspunkt i teori og forskning fra kapittel 2. Jeg vil knytte drøftingen opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og på den måten bruke kapittelet til å løfte fram barnehagelærernes uttalelser, og sette dem opp mot teori og forskning på feltet. Jeg har tidligere i oppgaven delt empirien inn i fire kategorier, og jeg ønsker å beholde de samme kategoriene som overskrifter videre: barnehagelærernes kompetanse, samarbeidet med PP-tjenesten, forventninger til PP-tjenesten og hindringer i samarbeidet.

5.1 Barnehagelærernes kompetanse

I min studie begynte jeg intervjusamtalene med å få barnehagelærerne til å sette ord på egen kompetanse i forhold til det å oppdage, kartlegge og følge opp barn med spesielle behov. Det var samstemt hos alle mine informanter at dette var noe de har fått god erfaring med å gjøre. Særlig det å fange opp og å kartlegge barna var noe alle ga uttrykk for at de følte seg trygge på. I uttalelser om å fange opp barn ble det særlig uttalt at barnehagelærerne så det som skilte seg ut. Nilsen (2014a, s. 40) skriver om vansker og problemer hos barn. Hun påpeker at noen vansker og problemer er synlige og lar seg lett identifisere. Hun trekker også fram vansker og problemer som kan kreve mer strukturerte framgangsmåter. Jeg antar at slike framgangsmåter inkluderer observasjoner, kartleggingsverktøy og lignende. Hun påpeker at et slikt arbeid må skje i samarbeid med personalet som jobber rundt barnet, og at man gjennom dette arbeidet skal klare å identifisere og gi passende hjelp til barnet og familien. I intervjusamtalene med

mine informanter nevner de kartleggingsmetoder som TRAS og Alle med. De forteller også om observasjoner og loggbok i arbeid for å kartlegge barns vansker. I samtalene kommer det fram at både observasjon og kartleggingsverktøy i hovedsak blir tatt i bruk dersom man opplever at barnet skiller seg ut. I den aktuelle kommunen er barnehagene pålagt å bruke TRAS i kartlegging av barn. I samtalene blir det bare fortalt om hvordan verktøyet blir brukt på barn man allerede er usikre på, ikke om barn har blitt fanget opp av et slikt verktøy. Nilsen (2014a) skriver videre at slike vansker og problemer ofte fanges opp på bakgrunn av en bekymring hos personalet, og kan bygge på svært diffuse følelser. Det er mulig at barnehagelærerne inkluderer denne bekymringsfølelsen når de forteller om barn som skiller seg ut fra resten av barnegruppen. Og at det på bakgrunn av denne følelsen blir gjennomført kartlegging for å fange opp barnets vansker.

For meg dukker det opp en tydelig forskjell når barnehagelærerne ble bedt om å vurdere egen kompetanse innenfor det å følge opp barn med spesielle behov. To av barnehagelærerne uttalte seg om at de kan oppleve dette som vanskelig, og at de i enkelte tilfeller kan behøve veiledning i et slikt arbeid. I tillegg var det én barnehagelærer som ikke kommenterte egen kompetanse til å følge opp barna, men gikk rett over på PP-tjenestens tilgjengelighet til å hjelpe i slike situasjoner. I min studie forstår jeg det derfor slik at det kan oppstå tilfeller hvor barnehagelærerne føler seg usikre på hvordan de skal følge opp barn med spesielle behov, og at de i slike tilfeller anser det nødvendig med veiledning.

Læringscenteret (2001) skriver om PP-tjenestens rolle i oppfølging av elever og skolen. Disse eksemplene baseres på en forståelse av PP-tjenestens praksis, og gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling. Selv om barnehagen ikke nevnes i alle punkt, velger jeg å gå ut i fra at mye av det også kan gjelde for barnehagen. Det påpekes som viktig at PP-tjenesten skal:

- (a) være i dialog med eleven, foreldre og de ansvarlige for utviklings- og læringstilbudet, (b) observere, eventuelt etterspørre og reflektere over tiltakene i planen sammen med eleven og de ansvarlige – drøfte mulige endringer, (c) være veileder i planlegging og utprøving av nye tiltak, for eksempel arbeidsmåter, organisering, bruk av læremidler osv., gi trygghet og faglig sikkerhet, (d) være deltaker i refleksjon omkring forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning – skole- og barnehagekultur – rammer og handlingsrom, osv., (e) tilføre ny kunnskap om aktuelle temaer og (f) gi råd om systematisering og

dokumentasjon av erfaringer som grunnlag for evaluering, sakkyndig tilråding og planlegging av nye tiltak. (s. 69)

Disse punktene vil i et fungerende samarbeid kunne være en god støtte for barnehagelærere som opplever et behov for veiledning i å følge opp barn med spesielle behov. Jeg anser det som sannsynlig at dersom disse seks punktene følges opp, vil barnehagelærernes følelse av usikkerhet kunne reduseres betraktelig. Jeg vil ikke på nåværende tidspunkt gå inn på om disse punktene oppfylles i samarbeidet mellom barnehagelærerne i studien og PP-tjenesten, men jeg vil komme tilbake til disse punktene senere i kapittelet.

I Cameron m.fl. (2011) sin undersøkelse, vurderer ledere og ansatte i PP-tjenestens de barnehageansattes kompetanse til å fange opp, kartlegge og følge opp barn med spesielle behov. I undersøkelsen kan kompetansen rangeres på en skala fra «liten grad» til «stor grad». Hovedvekten av svarene legger seg i midten, mellom liten og stor. I følge Cameron m.fl. (2011) var det forventet at barnehagen skulle bli rangert høyt på å oppdage barn med spesielle behov, men at de deretter ville synke. Det vil si at de suksessivt ville oppnå lavere skåre på kartlegging og oppfølging av barna. De skriver at de ikke ønsker å tolke svarene for mye, og legger vekt på at deltakergruppene kan være for usikre på disse punktene til å velge ytterpunkt på skalaen. Det kan være en viss sannhet i dette, og det blir på bakgrunn av dette vanskelig å uttale seg om PP-tjenesten mener at barnehagen er eller ikke er kompetente på disse områdene. De siterer enkelte deltakere i deres studie som har lagt ved kommentarer til dette spørsmålet: «Det er vanskelig å svare generelt om kompetansen til ansatte i barnehagen, da dette vil variere pga. stor variasjon i kompetanse fra barnehage til barnehage.» (Cameron m.fl., 2011, s. 80). Samtidig påpekes det også at begrepet «barnehageansatte» kan inneholde både ufaglærte assistenter, fagarbeidere, førskolelærere og støttepedagoger. Likevel kan det være interessant å ta med seg at PP-tjenesten i hvert fall ikke sitter med et grunnlag der de uten videre kan vurdere barnehageansattes kompetanse som god på noen av disse punktene. Uavhengig av om det er snakk om barnehageansatte med utdanning eller mellom den enkelte barnehage, så blir skillet såpass stort at en slik vurdering blir for vanskelig. Det er samtidig viktig å påpeke at PP-tjenesten på samme bakgrunn ikke kan vurdere barnehageansattes kompetanse som dårlig på noen av punktene.

I kapittel 2 siterer jeg Meld. St. 24 (2012-2013) sin formulering av ideologien for den nye barnehagelærerutdanningen. Her blir det satt fokus på at et område som skal vektlegges, er det økte mangfoldet i barnehagen. Jeg tolker dette dithen at en slik endring i barnegruppen vil

kreve noe annet i barnehagelærerens kompetanse enn den man fikk gjennom den gamle utdanningsordningen. På samme skrives det lite i meldingen om hvordan denne kompetansen skal bygges opp og sikres hos alle barnehagelærere som tilhører den gamle utdanningsordningen. I min studie kommer det tydelig fram at barnehagelærerne ønsker mer kompetanse for bedre å kunne følge opp barn med særskilte behov alene. Det ville vært interessant å studere om et slikt kompetansebehov ville vært annerledes hos barnehagelærere som har fullført det nye utdanningsløpet.

5.2 Samarbeidet med PP-tjenesten

Problemstillingen i studien omhandler samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste. Ved hjelp av forskningsspørsmål ønsket jeg å få et innblikk i hvordan samarbeidet ble omtalt av barnehagelærerne og å løfte fram både positive og negative sider ved det eksisterende samarbeidet. I gjennomføring av intervjusamtalene er det noen punkter som går direkte på det eksisterende samarbeidet. Som tidligere nevnt i presentasjonen av empirien, avholdes møter med barnehage og PP-tjeneste i den aktuelle kommunen, der de kan drøfte anonymiserte tilfeller fra barnehagene. Barnehagelærere som snakker om dette møtet, omtaler det som veldig nyttig. Nilsen (2014a, s. 45) skriver også om slike møter. Hun skriver at dette kan benyttes i de tilfeller hvor personalet i barnehagen er usikre på om informasjonen de har om barnet er nok til å henvise barnet og familien til et ressurssystem.

Barnehagepersonalet kan også være usikre på hvilken hjelpeinstans barnet og familien bør henvises til. I et slikt drøftingsmøte vil det være mulig for instansen å gi råd og veiledning om hvordan barnehagen bør gå fram. Det er altså tydelig at dette er en ordning som finnes flere steder enn kun i undersøkelseskommunen. I intervjusamtalene er det særlig én barnehagelærer som går inn på hva hen anser at slike møter er nyttige for. Det interessante i denne intervjusamtalen er at det ikke nevnes råd og veiledning i forhold til henvisning og eventuelt til hvilke instanser. Derimot forteller barnehagelæreren om nytten av slike møter for å sette press på seg selv, avdelingspersonalet, styrer og barnehagen for øvrig til å sette inn tiltak og skåne avdelingen i slike perioder. Om disse møtene egentlig er ment for å drøfte om barnet bør henvises eller ikke, kommer det tydelig fram i denne intervjusamtalen at slike møter også anses som viktige utover dette.

«Undersøkelser viser at det har vært en tendens i norsk skole til å «vente og se» i stedet for å intervensere tidlig i elevenes utvikling og læring» (St.meld. nr. 16, 2006-2007, s. 27). I én av intervjusamtalene ble det også satt fokus på slike holdninger i PP-tjenesten. Det tok ikke

mange år fra denne tendensen ble synliggjort, til Kunnskapsdepartementet kom med tiltak for å endre slike holdninger. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) introduserte departementet en ny strategi som de kalte *tidlig innsats*. «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (s. 10). Videre står det også oppført noen kriterier som legges til grunn for at man skal kunne sette inn tiltak tidlig. Departementet påpeker at det på alle nivåer i utdanningssystemet må bli lagt vekt på å identifisere de barna som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. I politikken kan man finne tidlig innsats som en rød tråd gjennom flere aktuelle stortingsmeldinger og offentlige utredninger (bl.a. St.meld. nr. 23 (2007-2008), St.meld. nr. 31 (2007-2008) og St.meld. nr. 41 (2008-2009)). I alle disse finner man tidlig innsats som en forebyggingsprofil som gjelder helt ned til førskolealder, særlig innenfor språkutvikling. Både nasjonalt og kommunalt har det de siste årene vært stor satsning på å implementere tidlig innsats i styringsdokumenter og ut i praksis. En av barnehagelærerne var tydelig på at tidlig innsats hadde hatt en positiv effekt i den aktuelle kommunen. Barnehagelæreren opplevde også at det hadde medført en endring i PP-tjenestens holdning ovenfor barn i barnehagen. Barnehagelæreren uttalte at de nå merket forskjell når de tok kontakt med PP-tjenesten, på den måten at de ikke ventet til nærmere skolestart før de satte i gang arbeid rundt barnet. Det er også svært sannsynlig at det har foregått endringsarbeid i barnehagen på de samme holdningene, og at summen av et slikt arbeid på tvers av instanser gjør holdningsendringen tydeligere.

I min studie deltok også en barnehagelærer med relativt kort erfaring fra yrket. Som nevnt i forrige kapittel, har denne barnehagelæreren mange opplevelser av samarbeidet med PP-tjenesten som var motstridende til det de andre fortalte. Årsaken til en slik stor forskjell kan potensielt ligge hos barnehagelæreren eller hos PP-tjenesten. Jeg har ikke bakgrunnskunnskaper nok til å kunne gå inn på eventuelle årsaker som kan ligge hos barnehagelæreren. Den andre siden av dette samarbeidet er PP-tjenesten. Barnehagelæreren forteller om en PP-tjeneste som responderer raskt på henvendelser, holder tett møtevirksomhet med barnehagen og følger opp både planarbeid og videre utvikling. Dersom årsaken til forskjell ikke ligger hos barnehagelæreren, er det nærliggende å tro at årsaken ligger hos PP-tjenesten. Det kunne vært interessant å forske på om PP-tjenesten gjør en forskjell i sitt møte med barnehagelærere basert på barnehagelæreres erfaring fra yrket. Potensielt kan en barnehagelærer med lengre erfaring framstå som tryggere i eget fag. Det er usikkert om en slik trygghet i yrket kan påvirke om det blir lagt mest vekt på rådgivning eller

veiledning i samarbeidet. Det viser seg å finnes lite litteratur og forskning på om det kan oppstå slike forskjeller på et generelt basis. I en videre studie ville det vært svært interessant å forske på om slike forskjeller eksisterer utover enkelttilfeller. Jeg ønsker å løfte fram dette funnet, fordi det skiller seg tydelig ut fra det de andre barnehagelærerne forteller. Det nyanserer også synet på samarbeidet med PP-tjenesten, da det viser hvordan det foreligger forskjellige oppfatninger innenfor den samme kommunen.

5.3 Hindringer i samarbeidet

I samtaler med barnehagelærerne, opplever jeg at ikke alle utsagn om det nåværende samarbeidet er positive. Slike negative utsagn anser jeg som aktuelle hindringer som kan forhindre et godt samarbeid med PP-tjenesten. Jeg ønsker derfor å sette fokus på noen av utsagnene som ble tatt opp i intervjusamtalene.

5.3.1 «Man føler at de har mye å gjøre, det får vi jo høre hele tiden.»

I min undersøkelse går ingen av spørsmålene på barnehagelærernes vurdering av PP-tjenesten og deres arbeidsomfang. Likevel ble det i alle intervjusamtalene snakket om PP-tjenestens ventetid og arbeidsmengde. En barnehagelærer uttaler seg om dette på en måte som gjør at hen virker forståelsesfull overfor PP-tjenesten: «*Jeg skjønner jo arbeidsmengde til PPT og alt, det har jeg ingen problemer med å skjønne.*» I selve utsagnet kan man lese mye forståelse, og det er mulig at barnehagelærerne har forståelse for PP-tjenestens arbeidsmengde. Likevel opplevde jeg at utsagn om ventetid og arbeidsmengde kom i forbindelse med negative erfaringer de hadde med samarbeidet med PP-tjenesten. I sitatet overfor ble det for meg som forsker tvetydig om barnehagelæreren egentlig mente det hen faktisk sa, eller om dette ble brukt som en forklarende årsak for noe hen ikke var fornøyd med.

I intervjusamtalen uttaler den ene barnehagelæreren: «*Man har ikke lyst til å ringe å spørre om sånne ting. Man føler at det ikke er viktig nok.*» Dette utsagnet setter barnehagelæreren i en klemme mellom å øke PP-tjenestens arbeidsmengde opp mot å vurdere viktigheten i eget behov for veiledning. Når barnehagelærerne allerede forteller om usikkerhet angående å følge opp barn, kan det også tenkes at det vil være utenfor deres komfortsone å vurdere om deres henvendelser er viktig nok for å ta kontakt med PP-tjenesten. I Meld. St. 18 (2010-2011) står det at

Det er i dag for lang ventetid hos enkelte PP-tjenester, noe som fører til at barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen må vente lenge på

oppfølging. Det kan også være at barnehager og skoler blir usikre på, eller avventende til, å etablere tiltak når det foreligger en henvisning, og at de venter med å iverksette tiltak til den sakkyndige vurderingen foreligger. Det må derfor være et mål at PP-tjenesten skal være tilstede i barnehagen og skolen for å diskutere alternative tiltak og strategier som kan iverksettes raskt innenfor rammen av tilpasset opplæring. (s. 93-94).

I denne meldingen er det et tydelig ønske om at PP-tjenesten skal være tilstede i barnehagen for å være med på å iverksette tiltak og strategier raskt. Dette forsterkes i departementets formulering av forventninger til PP-tjenesten i samme melding. Her løftes et ønske om at PP-tjenesten og barnehagen sammen skal bidra til at det settes inn tiltak raskt når et barn er henvist til PP-tjenesten. Det er også interessant at det ikke står noe om at arbeid med kartlegging, og lignende, skal være i gang før man kan sette inn slike tiltak. Det er mulig at slik tilstedeværelse og samarbeid aldri blir etterspurt dersom barnehagelærerne er avventende og usikre på om henvendelser er «viktig nok». I følge barnehagelærerne i min studie er det liten tvil om at det eksisterer ventetid hos PP-tjenesten, men flere av barnehagelærerne påpeker at de ikke vet årsaken til dette. Briseid (2006) skriver at

I praksis har PPT i mange kommuner ikke fungert etter intensjonene, bl.a. fordi det gjennom en årrekke har vært vanskelig å rekruttere kvalifisert fagpersonell til tjenesten. Ventetiden for å få utredet barns/unges vansker har derfor i mange kommuner blitt utillatelig lang, fordi fagfolkene har vært for få. Dermed har det oppstått mye frustrasjon og misnøye både blant foreldre og ute i skoler og barnehager. Mangel på fagfolk i PP-tjenesten hindrer at retten til spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven blir ivaretatt. (s. 124).

Hvordan dekningsgraden på personalet på dette PPT-kontoret er, har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om. På generell basis kan vi gå tilbake til Fylling & Handegård (2009, s. 70) hvor bare 22% av ledere i skoler og barnehager vurderer sin PP-tjeneste til å ha tilstrekkelig bemanning og kapasitet til å utføre de oppgaver som blir angitt av Opplæringsloven. I samme studie konkluderes det også med at PP-tjenestens arbeid blir knyttet opp mot sakkyndige vurderinger og individrettet arbeid. Det er en interessant tanke å ta med seg videre, fordi dette kan påvirke PP-tjenestens arbeid i stor grad. Med utgangspunkt i Briseid (2006) og Meld. St. 18 (2010-2011) kan man trekke slutninger om hvilke konsekvenser det kan oppstå av for få fagpersonell i PP-tjenesten som bruker stor kapasitet på enkeltsaker. Ut i fra dette kan man

anta at det i verste fall kan oppstå en ventetid som gjør at barnehager og skoler avventer så lenge at det vil slå negativt ut for alle involverte parter, og spesielt for de barna dette gjelder.

5.3.2 «Kan være litt sånn at de jobber utenfor vår tid.»

I én av intervjusamtalene er det en barnehagelærer som uttaler seg om følelsen av å bli utelukket fra PP-tjenestens arbeid. Barnehagelæreren kommer med utsagn som forteller om en usikkerhet rundt hvem som kommer fra PP-tjenesten for å observere. Hen forteller om en følelse av at PP-tjenesten jobber *«litt utenfor vår tid»* og at barnehagen bare får beskjed om at *«nå kommer det noen som skal ta en ny»*. Barnehagelæreren forteller også at de ikke vet hvorfor den som kommer til barnehagen er en annen enn forrige gang, og påpeker at det kan skyldes sykdom eller andre årsaker. Det er ikke nødvendigvis slik at man har krav på å få vite slike årsaker, men kanskje kunne slik informasjon vært med på å forhindre at barnehagelæreren føler seg «utenfor» PP-tjenestens arbeid. I noen tilfeller behøver det ikke å være andre årsaker enn at den nye som kommer inn har bedre kompetanse på dette området enn den som var forrige gang. Løw (2013a, s. 73) skriver med referanse til Batesons kommunikasjonsteori alt man gjør og ikke gjør, er kommunikasjon og inneholder informasjon for andre. På bakgrunn av barnehagelærerens uttalelse forstår jeg det slik at barnehagen får beskjed fra PP-tjenesten om hva som skal skje. De får ikke begrunnelse for hvorfor det blir gjort på denne måten, bare informasjon om at det vil skje slik. Hvordan påvirker dette kommunikasjonen mellom barnehagelæreren og PP-tjenesten? Med utgangspunkt i Løws tolkning av Bateson er det nærliggende å tenke at slik kommunikasjon også vil påvirke barnehagelæreren som mottar og tolker kommunikasjonen. Jeg anser det som svært uheldig i et samarbeid at barnehagelæreren opplever at PP-tjenesten *«jobber litt utenfor vår tid»*.

Videre i min studie er det en barnehagelærer som uttaler seg om barnehagens rolle i forbedring av kommunikasjon. Barnehagelæreren ytrer et reelt ønske om å øke kommunikasjonen med PP-tjenesten, og ser egen rolle i dette. Hen trekker frem flere muligheter – å være mer frempå når PP-tjenesten er inne i barnehagen, eller å ringe dem i etterkant. Barnehagelæreren trekker så fram tidsaspektet i barnehagen, og påpeker at det ikke alltid er tid til slike samtaler. Med utgangspunkt i Løws tolkning av Bateson kan man også stille spørsmål ved hvilken kommunikasjon en barnehagelærer som opplever et slikt tidspress, vil utstråle til en ansatt fra PP-tjenesten. Dersom den ansatte kommer inn i en barnehagedag som barnehagelæreren opplever som hektisk, vil dette kunne utstråles i form av kroppslig kommunikasjon. Hvordan den ansatte fra PP-tjenesten vil tolke barnehagelærerens

kommunikasjon vil variere, men dette kan også tenkes å påvirke det videre samarbeidet i forhold til å holde kontakten i tiden mellom observasjon og sakkyndig vurdering. I slike tilfeller kan det kanskje være lurt av barnehagelæreren å ta kontakt med PP-tjenesten når det er tid og rom for å kunne kommunisere på en annen måte. I Cameron & Tveits (2013) arbeid viser det seg forskjellige holdninger hos deltakerne i en ansvarsgruppe. Cameron & Tveit antar «at de ulike holdningene hos deltakerne i studien i tillegg kan forklares med deres ulike verdier og engasjement samt med eksterne faktorer som ressursituasjonen og arbeidspresset de profesjonelle jobber under» (s. 23). Barnehagelæreren i min undersøkelse opplever slike eksterne faktorer som et reelt hinder i sin kommunikasjon med PP-tjenesten. Når man ser dette opp mot Cameron & Tveits utsagn kan slike eksterne faktorer ikke bare være til hinder i et samarbeid, men føre til ulike holdninger hos deltakere i en ansvarsgruppe.

5.3.3 «Det har ikke skjedd. Det burde sikkert ha det.»

I min undersøkelse er det ingen av barnehagelærerne som virker klar over at PP-tjenesten kan benyttes til samarbeid rundt kvalitetssikring i barnehagen. Jeg opplever at de blir overrasket over dette spørsmålet og stiller spørsmål tilbake om dette er en eksisterende mulighet. To av barnehagelærerne uttaler at «*Jeg tror det er vanskeligere å ta kontakt*» og «*Jeg har ikke vurdert det som mulig*» når det er snakk om å henvende seg til PP-tjenesten angående systemarbeid. PP-tjenestens ventetid og arbeidsmengde kommer også opp i flere av samtalene under dette spørsmålet.

Senere i intervju-samtalene kom vi inn på kompetanse- og organisasjonsutvikling i samarbeid med PP-tjenesten. Som tidligere nevnt er det mange usikre momenter dersom PP-tjenesten skal vurdere barnehagens kompetanse. På bakgrunn av dette kunne det vært naturlig at kompetanse- og organisasjonsutvikling står sterkt innenfor PP-tjenestens arbeid med barnehagen. I min undersøkelse blir det ikke uttrykt noen erfaringer med kompetanse- og organisasjonsutvikling i samarbeid med PP-tjenesten. Ingen av mine informanter gir uttrykk for at de var klar over at dette var et arbeid innenfor PP-tjenestens felt. Det ble kun tatt kontakt med PP-tjenesten dersom man hadde enkeltbarn i gruppa som man ikke visste hva mer man skulle gjøre for.

I det systemrettede arbeidet jobber PPT med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i barnehagen for å forebygge at vansker oppstår, eller for å hjelpe personalet i barnehage med å legge til rette for relevante tiltak overfor barn med spesielle vansker. (...) PPT kan for eksempel tilby kurs og veiledning til personalet, gi

råd med hensyn til holdninger, det fysiske og sosiale miljøet i barnehagen, barnehagens rutiner og organisering av hverdagen. (Nilsen, 2014a, s. 50).

I min studie presiserer barnehagelærerne at kontakten med PP-tjenesten opprettes dersom barnehagen sender inn henvisning på enkeltbarn. På bakgrunn av dette ville et arbeid som gikk mer på forebygging og tilrettelegging skille seg ut fra det arbeidet barnehagelærerne er vant til å ha PP-tjenesten med på. Kvistad & Søbstad (2005) går inn på hvordan det i kompetanseutvikling krever at hver enkelt ansatt i barnehagen må ønske en endring og erkjenne at det er et endringsbehov.

For at kompetanseutvikling skal kalles en endringsprosess må det innebære dyptgripende prosesser knyttet til den personlige kompetansen, slik at den enkelte bærer gjennom sine handlinger kan vise at det har skjedd en endring både individuelt og i forhold til fellesskapet. Dersom det ikke er samsvar mellom det personalet sier at de gjør og det de gjør, har det ikke skjedd en endring. (s. 122).

Når man tar utgangspunkt i at et slikt arbeid krever så mye av personalet i barnehagen, er det interessant å se at barnehagelærerne ikke er klar over muligheten for et slikt arbeid i samarbeid med PP-tjenesten. Dette forteller meg som forsker, at sannsynligheten for at et slikt arbeid aldri har funnet sted, er til stede. Det er mulig at noen har deltatt på kurs, arbeid eller lignende, som de ikke lenger tenker over. På samme tid vil et slikt arbeid være så omfattende at det enten ikke har funnet sted, eller ikke har hatt positiv effekt fordi barnehagelærerne ikke har vært klar over at de deltok i et slikt arbeid.

I Fylling & Handegård (2009) poengteres det at en årsak til mangel på slike tiltak, er vanskelig tilgjengelighet inn i skoler og barnehager. Det påpekes som nevnt tidligere at PP-tjenestens praksis blir knyttet opp mot arbeid med sakkyndige vurderinger og individrettet veiledning. Dette bekrefter også Brattengs (2008) utsagn om at «I dag etterspørres PPT sine tjenester ved vansker i forhold til utvikling eller opplæring, ikke når en føler behov for praksisendring i skolen» (s. 65). I Fylling & Handegård (2009, s. 63) blir fagpersonalet i PP-tjenesten bedt om å vurdere hvilke type samarbeid de har med ulike hjelpeinstanser. De kategoriene som vurderes innenfor samarbeid med fagpersonalet i barnehage/skole er: utredning/individsaker (77%), rådgivning/veiledning foresatte (31%), tilrettelegging av opplæringssituasjoner (68%) og samarbeid på systemnivå (20%). Ettersom det ble gitt anledning til å krysse av på flere alternativ, summeres det ikke til 100%. Det blir likevel et tydelig skille mellom de forskjellige kategoriene, der systemarbeid får lavest skåre.

I Cameron m.fl. (2011) sin undersøkelse blir PP-tjenesten bedt om å vurdere graden av systemarbeid de har i barnehagen. I alle underpunkter til spørsmålet var det en klar tendens til at PP-tjenesten vurderte eget systemarbeid med barnehagen til nokså stor grad. Likevel svarer hovedvekten at de i nokså liten grad driver med kvalitetssikring av barnehagen.

Kvalitetssikring av institusjonen er et av de mest abstrakte aspektene av systemarbeid og vil innebære at barnehagen som institusjon, gjennom rådgivning av PPT, blir oppmerksom på hvordan praktisering av den pedagogiske hjelpen og en velfungerende arbeidskontekst påvirker hele organisasjonen som igjen vil påvirke hvordan barnehagen er i stand til å hjelpe barn med spesielle behov. (Cameron m.fl., 2011, s. 61)

Senere i samme undersøkelse (s. 88) blir det skrevet om hvorvidt PP-tjenesten opplever at de ansatte i barnehagen representerer noen hindring i forhold til å gjennomføre systemarbeid, og her påpekes det at undersøkelsens svarprosent viser et klart nei.

Jeg fikk et inntrykk av at muligheten for kompetanse- og organisasjonsutvikling i samarbeid med PP-tjenesten var noe alle informantene ble begeistret over. De ga uttrykk for at dette var et tilbud de ikke hadde vært klar over, men som de kunne dra nytte av. I Fylling & Handegård (2009, s. 68) er det få ledere og lærere i barnehage og skole som vurderer organisasjonsutvikling og kompetanseheving på allmennpedagogiske emner, som viktige eller svært viktige oppgaver i PP-tjenestens arbeid. I min undersøkelse opplever jeg at mine informanter heller ikke anser dette som en oppgave innenfor PP-tjenestens mandat. I Fylling & Handegård (2009) vurderer både ledere og lærere kompetanseheving innenfor spesialpedagogiske emner som en viktig oppgave. I min undersøkelse kommer det ikke fram at det foregår kompetanseheving innenfor spesialpedagogiske emner utover arbeid med enkeltbarns henvisning.

5.3.4 Skares seks forhindrende faktorer

I kapittel 2 har jeg skrevet om Skares (1996; referert i Glavin & Erdal, 2013, s. 42-43) seks faktorer som kan hindre et samarbeid. Noen av disse faktorene kommer tydelig fram under intervju samtalen. Den ene faktoren jeg nevner er at *gevinsten er asymmetrisk fordelt*. Dette tar utgangspunkt i at det må oppleves en balanse mellom å gi og ta i et samarbeid. En barnehagelærer går direkte inn på denne faktoren når hen uttaler: «*Når man melder noe, så føler jeg at det er VI som må føre dem, og så kommer det lite tilbake.*» Her er det tydelig at selv om det er barnet som er i fokus, føler barnehagelæreren en skjevhet i hvor mye

informasjon og dokumentasjon som sendes inn til PP-tjenesten, kontra hvor mye de får tilbake. Dette bekreftes av en annen informant som også går inn på at barnehagen arbeider mye med og rundt barn i forbindelse med henvisning. Og at det da er vanskelig med manglende tilbakemelding fra PP-tjenesten, fordi barnehagen har prøvd «*det de kan*». Barnehagelæreren sier også at de ansatte i barnehagen går og venter på tilbakemelding fra PP-tjenesten etter endt observasjon. Dette hører rett inn under tidligere nevnte punkt fra Meld. St. 18 (2010-2011, s. 93-94), hvor det advares mot at barnehageansatte kan stoppe opp i oppfølgingen av de aktuelle barna i tiden mellom henvisning og sakkyndig vurdering.

Én av faktorene handlet om *profesjonsinteresser*. Denne faktoren går ut på om man har mistillit til hverandres kompetanse på området. I Cameron m.fl. (2011, s. 51) sin undersøkelse vurderer de ansatte i PP-tjenesten, barnehagens kompetanse på å oppdage, kartlegge og følge opp barn med spesielle behov. Her rangerer de barnehagen på midten av skalaen i alle tre punktene. I min undersøkelse uttaler barnehagelærerne seg svært positivt om PP-tjenestens kompetanse. Uttalelser som «*Det har vært folk som kan jobben sin og som hører på oss*», «*Jeg er veldig fornøyd med PPT her, synes de er kjempeflinke*» og «*De vet jo hva de holder på med, så jeg stoler på de*», bekrefter at mine informanter anser PP-tjenesten som godt kompetente. Som nevnt tidligere i kapittelet er også «lite kjennskap til hverandres arbeidsområde» innenfor denne faktoren. På bakgrunn av utsagn fra mine informanter, blir jeg som forsker usikker på om barnehagelærerne jeg intervjuer har god nok kjennskap til PP-tjenestens mandat. Dette påpekes også av barnehagelæreren som uttaler seg om at barnehagen kan ha for høye forventninger til PP-tjenestens arbeid i barnehagen. I de fleste dokumenter blir kompetanse- og organisasjonsutvikling ansett som en viktig rolle i PP-tjenestens mandat. Da kan det også stilles spørsmål ved barnehagelærernes kjennskap til slike dokumenter, ettersom alle ga uttrykk for at dette var noe de ikke hadde ansett som mulig i arbeidet med PP-tjenesten. Det er også nærliggende å spørre seg om det kan finnes en mulig svikt hos arbeidsgiver om å etterutdanne og informere ansatte om eventuelle endringer, nye retningslinjer og nye tiltak innenfor aktuelle områder.

Den siste faktoren jeg ønsker å ta opp, er *manglende ressurser*. Det er vanskelig å holde samarbeidet vedlike dersom man opplever at det går på bekostning av daglig arbeid som skal ivaretas. Særlig én av mine informanter uttrykker at tiden i barnehagen ikke strekker til. Barnehagelæreren uttaler et ønske om mer informasjon fra PP-tjenesten, men påpeker selv at det kanskje fra barnehagens side går an å være mere frampå. Både telefon til PP-tjenesten og

å snakke med dem mens de er ute i barnehagen, nevnes som alternativ for å få mer informasjon, men etterfølges av «*Men der igjen, så er det jo ikke alltid man har tid til å snakke*». Dette tolker jeg som et ønske om å opprette et tettere samarbeid med PP-tjenesten, men at man ikke opplever å ha tid nok til å få opprettet de kommunikasjonsforholdene man ønsker.

5.4 Forventninger til PP-tjenesten

Etter intervjurunden sitter jeg som forsker igjen med noen spørsmål angående barnehagelærernes oppfatning av PP-tjenestens faktiske rolle. Jeg blir også usikker på hvordan barnehagelærerne oppfatter egen rolle overfor PP-tjenesten. Utsagn om forventninger som dukker opp, er ikke alltid i samsvar med hva PP-tjenestens mandat tar utgangspunkt i. Hva er egentlig PP-tjenestens oppgaver ute i barnehagen? En barnehagelærer tar opp at det kan ligge en «*annen oppfatning av hva PPT er*» og at det kan eksistere «*for høye forventninger til hva PPT sin rolle er*». Det er interessant at en barnehagelærer kan sitte med et inntrykk av at kravene som stilles PP-tjenesten ikke er realistiske. Jeg har ikke grunnlag for å uttale meg om det er snakk om urealistiske forventninger til hva PP-tjenestens mandat innebærer, eller om forventningene er realistiske og ikke blir innfridd av den aktuelle PP-tjenesten. Mine informanter forteller mye om hvordan PP-tjenesten kommer inn i barnehagen, observerer og sender ut sakkyndig vurdering. Flere av barnehagelærerne gir tilbakemelding på at det er det hele. Hva ønsker de så?

5.4.1 «Mange ganger så ønsker man jo å få litt mer konkret, hva skal..... Altså, hva bør vi gjøre?»

I min undersøkelse setter barnehagelærerne med lengst erfaring vekt på ønsker om å få konkrete tips og råd fra PP-tjenesten i arbeid med barn. Det fokuseres på at barnehagen har prøvd det de kan, og at de ønsker å videreutvikle dette. Den ene barnehagelæreren forteller om tilbakemelding fra PP-tjenesten om pågående arbeid med barn: «*Nei, men bare fortsett med det dere gjør, for det ser bra ut*». Barnehagelæreren ytrer ønske om å få hjelp til å videreutvikle arbeidet, ikke bare fortsette slik som de har gjort. Lassen (2012) skriver at «Vellykket rådgivning skal ikke primært bestå i å gi service, men innebærer å gi støtte som kan igangsette en prosess som forløser rådsøkernes egne krefter for deres videre utvikling» (s. 173). Dette sier noe om at barnehagelærernes forventninger om å få konkrete råd, kanskje ikke kommer til å bli oppfylt av PP-tjenestens rådgivning. Likevel skal denne rådgivningen inneholde noe mer enn at barnehagelærerne blir fortalt at de bare skal fortsette som de gjør. PP-tjenesten har et ansvar i å støtte opp for å sette i gang en prosess hos barnehagelæreren og

i barnehagen. Lassen påpeker at slik rådsøking baseres på frivillighet, og at ansvaret for endring ligger hos rådsøker. Dette vil innebære at barnehagelærerne sitter med ansvaret for en slik endring. Vil en slik endring være mulig dersom barnehagelærerne går inn i rådgivningen med et ønske om å få konkrete råd? Briseid (2006) skriver om hvordan både lærere og førskolelærere har andre forventninger til PP-tjenesten enn hva loven sier. «De har sett for seg at PP-tjenestens folk skal komme med effektive behandlingstiltak og løse de vansker de selv står overfor i den pedagogiske situasjonen, mens loven vektlegger utredning av vansker med tanke på spesialpedagogiske tilleggsressurser, samt mer systemrettede og kompetansehevende tiltak» (s. 124). Dette bekreftes langt på vei i min studie, hvor det er særlig fokus på å få mer konkrete råd fra PP-tjenesten. Dette kan tyde på at de to barnehagelærerne i min studie med lang erfaring fra yrket har en forventning til PP-tjenesten som de deler med mange andre barnehagelærere. Forventninger som dermed ikke vil bli oppfylt av PP-tjenestens mandat. Det er likevel interessant at de to barnehagelærerne med kortest erfaring forteller om en PP-tjeneste som gir mange konkrete råd.

Som nevnt tidligere har jeg som forsker opplevd at det er noen forskjeller mellom de med lang og kort erfaring i yrket. Det er usikkert om forskjellen i rådgivning baseres på at barnehagelærerne har en annen innstilling før rådgivningssituasjonen, eller om det blir gjort forskjell i rådgivningen basert på rådsøkerens erfaring fra yrket. Begge barnehagelærerne med kortest erfaring påpeker at de bruker alt av råd og tips på hele barnegruppen. Dette er i tråd med formuleringer fra Læringscenteret (2001):

Et påbegynt arbeid med en enkeltelev kan munne ut i tiltak for en hel skole, på samme måte som arbeid overfor en hel skole også kan munne ut i tiltak for den enkelte.

Endring handler først og fremst om å ivareta barn og unges behov på andre og bedre måter enn tidligere. (s. 24).

De to med lengst erfaring uttaler seg ikke om tiltak brukes kun på enkeltbarn eller hele barnegruppa. Det kunne vært interessant å se på om en slik forskjell kan ha sammenheng med om man opplever at det kommer lite konkrete råd fra PP-tjenesten. Jeg forstår det slik at de med kort erfaring opplever å få mange råd, mens de med lang erfaring opplever å lage tiltak selv. Det er mulig at det oppleves lettere å bruke konkrete råd på hele barnegruppa dersom de kommer som tips fra PP-tjenesten, i motsetning til hvis det er tiltak man selv initierer til et konkret barn.

5.4.2 Observasjon og sakkyndig vurdering

Barnehagelærerne har mange utsagn som dreier seg om PP-tjenestens arbeid inne i barnehagen, og det er tydelig at barnehagelærerne både har meninger og forventninger om hvordan et slikt arbeid bør foregå. I Utdanningsdirektoratets (2014b) *Veileder for spesialpedagogisk hjelp*, punkt 5.1, løftes det opp hvordan PP-tjenesten skal jobbe for å innhente opplysninger i forkant av sakkyndig vurdering. Det presiseres at PP-tjenesten gjennom samtale med foreldrene og barnet, utdypende opplysninger og vurderinger fra barnehagen, egne undersøkelser, observasjoner og annen kartlegging og samarbeid med andre instanser skal innhente nok informasjon til å gjøre en forsvarlig utredning. Punktet om utdypende opplysninger og vurderinger fra barnehagen er interessant med tanke på at flere av barnehagelærerne i min studie ytrer en opplevelse av å ikke være en del av arbeidet PP-tjenesten gjør inne i barnehagen. Det kan stilles spørsmål ved om det i slike tilfeller blir vurdert dithen at barnehagen har sendt inn nok informasjon i henvisningsskjemaet. Dette kan gjenspeiles i utsagnet fra den ene barnehagelærerens om at barnehagen «fører» PP-tjenesten med informasjon uten å få så mye tilbake.

Et av de punktene som nevnes ofte i mine intervjusamtaler, er PP-tjenestens observasjoner i barnehagen. Flere barnehagelærere ytrer ønske om at PP-tjenesten observerer mer enn de nå gjør, før de skriver den sakkyndige vurderingen. I *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*, punkt 5.1, står det

Det er som regel nyttig for PP-tjenesten å observere barnet både i naturlige situasjoner, f.eks. i barnehagen, og i mer tilrettelagte situasjoner. I tillegg er det som regel hensiktsmessig å innhente utdypende informasjon fra barnehagepersonalet, f.eks. gjennom samtaler. Noen ganger kan det være formålstjenlig å be barnehagepersonalet observere barnet i barnehagehverdagen, f.eks. for å se etter noe bestemt, for så å melde tilbake til PP-tjenesten hva personalet har observert.

I mine intervjusamtaler nevnes det ikke at barnehagelærere har gjennomført observasjoner på etterspørsel fra PP-tjenesten. Det tas heller ikke opp at det har blitt lagt til rette for observasjonssituasjoner utover at barnehagelærerne forteller om at PP-tjenesten kommer inn for å observere, og de ansatte da skal oppføre seg som vanlig. Samtidig påpekes det at barnehagelærerne opplever at PP-tjenesten bruker lite tid i barnehagen for å observere barn som er henvist.

Den ene barnehagelæreren forteller om sakkyndige vurderinger hvor hen ikke gjenkjenner det aktuelle barnet i teksten. I Bronfenbrenners utviklingsøkologi fokuseres det på forskjellige nærmiljø i systemene som omslutter barnet. Jeg har tidligere i oppgaven valgt å plassere PP-tjenesten inn i et eksosystem rundt barnet. Andersson (1985) skriver at «Ju mer kontakter det finns mellan olika närmiljöer – under förutsättning att de stödjer och kompletterar varann vad gäller aktiviteter, roller och sociala relationer – desto större betydelse får det för barnets utveckling. Motsatsen gäller då också» (s. 30). På bakgrunn av dette er det mulig at PP-tjenestens samarbeid med barnehagen kan ha både positivt og negativt utfall for barnets utvikling. Når barnehagelæreren forteller om sakkyndige vurderinger man er så uenig i, begynner jeg som forsker å stille spørsmål ved om samarbeidet mellom barnehagelærere og PP-tjenesten oppleves som et reelt samarbeid. Et slikt samarbeid bør ha barnet i fokus, og da er det overraskende at barnehagelærere ikke kjenner barnet igjen i en sakkyndig vurdering. Det blir ikke sagt noe om den aktuelle barnehagelæreren tok kontakt med PP-tjenesten for å gi en tilbakemelding på dette. Tidligere har jeg skrevet om hvordan Meld. St. 18 (2010-2011) løfter fram fire forventninger til PP-tjenesten. Den ene av disse forventningene går på PP-tjenestens tilgjengelighet. Det påpekes at brukere av tjenesten skal vite hvordan man kan få hjelp, når man kan forvente hjelpen gis muligheten til å påvirke og gi tilbakemelding om kvalitet på tilbudet. I en sak hvor barnehagelærere er direkte uenige i det som står i den sakkyndige vurderingen, vil det være svært viktig at PP-tjenesten får en tilbakemelding på dette. Det må sikres at barnehagelæreren opplever dette som en mulighet, og at PP-tjenesten mottar denne tilbakemeldingen. En tydelig kommunikasjon som går begge veier i samarbeidet mellom barnehage og PP-tjeneste, vil bidra til å sikre at uenigheter mellom barnets nærmiljø ikke får en negativ effekt for barnet.

5.4.3 Jobber barnehagen alene?

Den ene barnehagelæreren uttalte at «*Det er ikke så mye hjelp i PPT etter at de har vært å observert. Da må på en måte vi jobbe videre med det alene, føler jeg.*» Er det slik at barnehagen jobber alene etter at PP-tjenesten har vært og observert barnet? Det er i hvert fall liten tvil om at denne barnehagelæreren ytrer en følelse av å være alene i dette arbeidet.

Læringscenteret (2001) skriver at

PP-tjenesten har i liten grad et selvstendig ansvar for tiltak, men i større grad et ansvar for å gi andre råd om hvordan de skal ta sitt ansvar, (...). PP-tjenesten er altså primært en hjelpeinstans som bidrar til at andre tar sitt ansvar og løser oppgaver. (s. 21).

Men dette burde vel ikke tilsi at barnehagelærerne følte seg alene etter at PP-tjenesten har vært og observert? Dersom PP-tjenestens oppgave er å gi andre råd om hvordan de skal ta sitt ansvar, burde de ansatte i barnehagen også bli innforstått med dette etter et samarbeid med PP-tjenesten. Likevel er det flere som uttaler at det er lite oppfølging fra PP-tjenesten etter observasjon, og at det i mange tilfeller ikke avholdes møter mellom observasjon og sakkyndig vurdering er ferdigstilt. Hvordan skal barnehagen kunne jobbe med dette i mellomtiden dersom de anser seg som alene? I slike tilfeller kommer vi tilbake til Meld. St. 18 (2010-2011): «Det kan også være at barnehager og skoler blir usikre på, eller avventende til, å etablere tiltak når det foreligger en henvisning, og at de venter med å iverksette tiltak til den sakkyndige vurderingen foreligger. Det må derfor være et mål at PP-tjenesten skal være tilstede i barnehagen og skolen for å diskutere alternative tiltak og strategier som kan iverksettes raskt innenfor rammen av tilpasset opplæring» (s. 93-94).

I min undersøkelse kan det virke som at barnehagelærerne i noen tilfeller er avhengige av rådgivning fra PP-tjenesten mellom deres observasjoner og sakkyndig rapport, for å kunne gjennomføre tiltak og strategier. Som nevnt tidligere blir det fortalt om sakkyndige vurderinger hvor barnet ikke gjenkjennes. Dersom barnehagen skal jobbe videre alene etter at PP-tjenesten har vært inne i barnehagen, er det enda viktigere at barnehage og PP-tjenesten samarbeider godt mens PP-tjenesten er inne i barnehagen. Og særlig at de til en viss grad er enige om barnets behov. Dersom dette mangler, og barnehagen i ettertid får tilsendt en sakkyndig vurdering de ikke anser som brukbar, kan det stilles spørsmål ved hvordan dette samarbeidet er til barnets beste. Når man på samme tid er oppmerksom på arbeidsmengde og ventetid hos den aktuelle PP-tjenesten, kan man vurdere om tid og ressurser blir bortkastet dersom den sakkyndige vurderingen ikke kan brukes av barnehagen, dersom de er uenige i innholdet. Det må også påpekes at det i samtalen ikke kommer fram hvordan barnehagelæreren sikrer at PP-tjenesten er oppmerksomme på slike uenigheter, eller om de noen gang blir løftet fram. Det vil derfor være en mulighet for at PP-tjenesten i god tro tenker at den sakkyndige vurderingen er god, mens barnehagen ikke opplever den som brukbar.

5.4.4 Hva er egentlig PP-tjenestens rolle?

Det er tydelig at barnehagelærerne i min studie har forventninger som går direkte på PP-tjenestens rolle i barnehagen. Jeg stiller også spørsmål om alle disse forventningene er reelle i forhold til PP-tjenestens mandat. Tidligere i oppgaven tok jeg opp seks punkter som Læringscenteret (2001, s. 69) skriver om PP-tjenestens rolle i oppfølging av elever og skolen.

Jeg ønsker å trekke disse fram igjen, for å gjøre en sammenligning med et annet sitat fra samme referanse. Det som gjenspeiles som viktig i min studie er at PP-tjenesten skal være i dialog med de ansvarlige for utviklings- og læringstilbudet. Samtidig skal de observere, eventuelt etterspørre og reflektere over tiltakene i planen sammen med barnet og de ansvarlige – og drøfte mulige endringer. De skal være veileder i planlegging og utprøving av nye tiltak, være deltaker i refleksjon omkring forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning – skole- og barnehagekultur – rammer og handlingsrom, osv. Og tilslutt, tilføre ny kunnskap om aktuelle temaer og gi råd om systematisering og dokumentasjon av erfaringer som grunnlag for evaluering, sakkyndig tilråding og planlegging av nye tiltak. Dette er basert på en forståelse av PP-tjenestens rolle i kompetanse- og organisasjonsutviklingssituasjoner. Når jeg leser disse punktene, opplever jeg at ingen av disse utfylles på en god måte gjennom det barnehagelærerne forteller om sin opplevelse av samarbeidet. Ingen av barnehagelærerne i min studie har erfaring fra kompetanse- og organisasjonsutvikling med PP-tjenesten. Likevel opplever jeg at det er nettopp disse punktene som etterspørres i det nåværende samarbeidet med PP-tjenesten. Det er da interessant at barnehagelærerne påpeker at det nåværende samarbeidet dreier seg om enkeltbarn.

Et annet sitat fra samme referanse er også interessant å trekke fram på nytt for å sammenligne. Som nevnt tidligere i oppgaven kan man lese i Læringssenteret (2001) at

PP-tjenesten har i liten grad et selvstendig ansvar for tiltak, men i større grad ansvar for å gi andre råd om hvordan de skal ta sitt ansvar, (...). PP-tjenesten er altså primært en hjelpeinstans som bidrar til at andre tar sitt ansvar og løser oppgaver. (s. 21).

Når jeg leser dette blir de tidligere nevnte punkt en motpol. Punktene baserer seg som nevnt på en forståelse av PP-tjenestens rolle i kompetanse- og organisasjonsutvikling. Slik jeg tolker innholdet i disse to sitatene, inneholder de to motstridende budskap. Dersom dette kan være representativt for hvordan en forståelse av PP-tjenestens oppgaver kan være, opp mot realiteten, kan forskjellene være store. I min undersøkelse er det punktene i første sitat som trekkes fram når barnehagelærerne forteller om hva de ønsker i et samarbeid med PP-tjenesten. Som nevnt tidligere er disse punktene basert på en forståelse av PP-tjenestens praksis i kompetanse- og utviklingsarbeid, og er i den forstand ikke basert på PP-tjenestens faktiske mandat. Det andre sitatet derimot, tar mer utgangspunkt i mandatet. Det er likevel

vanskelig å finne styringsdokumenter som går direkte på samarbeidet mellom barnehage og PP-tjenesten. Jeg har tidligere skrevet om Bronfenbrenners utviklingsøkologi, og sammenhenger mellom ulike system rundt barnet. Innenfor makrosystemet finner vi tradisjoner, politikk, normer, sosial organisering, osv. Det er interessant å se at det er enklere å finne litteratur om tradisjoner i samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste, enn det er å finne politiske dokumenter som sier noe om hvordan et slikt samarbeid skal foregå. Dette blir også løftet fram i samarbeidsteori, hvor det påpekes at det er viktig å nedfelle samarbeid i kommunale og nasjonale planer. På bakgrunn av dette er det nærliggende å anta at det er nødvendig med kvalitetssikring av en felles forståelse av hva et slikt samarbeid skal inneholde. I min undersøkelseskommune kan det også virke som at en slik kvalitetssikring i tillegg burde utføres for at barnehagelærere skal få en mer realistisk oppfatning av og større forståelse for PP-tjenestens faktiske rolle i barnehagen.

5.5 Oppsummering knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål

I forkant av studien formulerte jeg en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Dette har vært min røde tråd gjennom alt arbeidet med datainnsamling, teoretisk fordypning og selve oppgaveskrivingen. Det vil derfor være ønskelig for meg å knytte studiens oppsummering direkte til de nevnte spørsmål. Ettersom jeg har formulert forskningsspørsmål for å besvare studiens problemstilling, anser jeg det som naturlig å gå gjennom disse først.

Hvilke positive og eventuelt negative erfaringer fra samarbeidet forteller barnehagelærerne om?

Jeg opplever at alle barnehagelærerne trekker fram både positive og negative erfaringer fra samarbeidet med PP-tjenesten. Det er ingen av mine informanter som er kun positiv eller negativ, men samtalen får frem både hva som fungerer i samarbeidet og hva barnehagelærerne erfarer som vanskelig. Underveis i samtalen opplever jeg ingen av mine informanter som negative til et samarbeid med PP-tjenesten. Likevel opplever jeg i etterarbeid med datamaterialet at det kommer fram flere hindringer i samarbeidet enn kvaliteter som fungerer per dags dato. Mange av disse baserer seg også på tidligere nevnte forventninger som ligger hos barnehagelærerne, og det varierer hos de forskjellige barnehagelærerne hvor mye de fokuserer på disse forventningene. Jeg ser også en forskjell i erfaringene barnehagelærerne sitter med, og da spesielt med tanke på de som er mer erfarne i yrket kontra de som ikke er det.

Hvilke deler av samarbeidet med PP-tjenesten setter barnehagelærerne fokus på?

De fire barnehagelærerne i min studie setter mye fokus på tiden mellom PP-tjenestens fysiske tilstedeværelse i barnehagen, og fram til det har blitt skrevet en sakkyndig vurdering. De fokuserer også på tiden etter sakkyndig vurdering, og tar opp forhold som får meg som forsker til å stille spørsmål ved hvilke forventninger barnehagelærerne har til PP-tjenesten i et slikt samarbeid. Jeg opplever at mine informanter forteller mer om erfaringer fra tiden der det er lite kommunikasjon mellom barnehage og PP-tjeneste, framfor å fokusere på hva som foregår av samarbeid når PP-tjenesten er i barnehagen for å observere eller avholde møter. Møter og PP-tjenestens rolle ute i barnehagen blir fortalt om i korte og få setninger, selv om jeg som forsker stiller oppfølgende spørsmål. Samtidig kan det fortelles utfyllende om den tiden barnehagelærerne ikke opplever tilstrekkelig kommunikasjon mellom seg og PP-tjenesten. På bakgrunn av dette stiller jeg spørsmål ved om barnehagelærerne opplever samarbeidet som mangelfullt, eller om dette fokuset blir satt på bakgrunn av forventninger barnehagelærerne har til PP-tjenesten. Det kommer ikke fram i noen av samtalenene at barnehagelærerne selv forsøker å kontakte PP-tjenesten for å opprettholde kommunikasjonen i slike perioder.

Hva sier barnehagelærerne om hva de ønsker at et samarbeid med PP-tjenesten skal inneholde? Hva sier de om sin egen rolle i samarbeidet?

Det ble raskt klart i min studie, at alle barnehagelærerne uttaler seg om hva de ønsker av PP-tjenesten i et samarbeid. Det blir lagt mange forventninger til grunn for et samarbeid, og jeg som forsker opplever ikke at alle forventningene står til PP-tjenestens faktiske mandat i forhold til arbeid med barnehagen. Likevel eksisterer det også forventninger som ifølge litteratur og styringsdokumenter burde oppfylles i et slikt samarbeid. De fire barnehagelærerne uttaler seg også om egen rolle i et slikt samarbeid, og disse uttalelsene handler ikke om det positive barnehagelærerne bidrar med i samarbeidet. De er alle kritiske til egen rolle i samtale om negative erfaringer med PP-tjenesten, hvor man da fokuserer på hvordan man selv som barnehagelærer kan ta større del i samarbeidet. Jeg opplever at det kommer tydelig fram at det er et forbedringspotensial i det eksisterende samarbeidet, både fra PP-tjenestens side og fra barnehagelærernes. Det kan også stilles spørsmål ved om barnehagelærerne vet for lite om PP-tjenestens mandat, og om dette burde løftes fram på en tydeligere måte enn det per dags dato blir gjort i den aktuelle kommunen.

I min studie er problemstillingen formulert slik: *Hvilke erfaringer forteller barnehagelærere om sitt samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste?*

For meg blir det mange ubesvarte spørsmål, og i en videre forskning ville jeg gått dypere inn i flere av disse, og også tatt med PP-tjenestens syn på samarbeidet. I min studie har jeg valgt å fokusere på barnehagelærernes syn, og må derfor ta utgangspunkt i det. Det er tydelig at det ligger mange forventninger til PP-tjenesten, og det kan diskuteres om alle er reelle i forhold til PP-tjenestens mandat. Det er også tydelig at barnehagelærerne vet at de selv har et ansvar i å skape en fungerende kommunikasjon og et godt samarbeid. Likevel kan det stilles spørsmål ved om dette blir vedlikeholdt fra barnehagens side. Det er tydelig at det stilles høye forventninger til hva PP-tjenestens rolle i barnehagen skal være, og det kan virke som at barnehagelærerne ikke er klar over hvor stor rolle de selv har i et slikt arbeid. Det kunne nok vært gunstig for barnehagelærerne i min studie å få et større innblikk i PP-tjenestens mandat opp mot eget ansvar både i samarbeidet og i arbeid rundt barn med spesielle behov generelt.

Når barnehagelærerne setter ord på egen kompetanse, velger flere av dem å ytre ønske om veiledning når det kommer til å følge opp barn med spesielle behov. Jeg blir overrasket når de videre forteller om en opplevelse av å være alene etter at PP-tjenesten har vært ute å observert, og sendt ut sakkyndig vurdering. Samtidig er det flere som ytrer tydelige hindringer i forhold til å skulle ta kontakt med PP-tjenesten utover når de henviser enkeltbarn. Det er interessant å se hvordan en instans som i stor grad bør være i et nært samarbeid med barnehagen, kan virke så langt unna. Jeg får et inntrykk av at barnehagelærerne anser seg selv som en belastning for PP-tjenesten dersom de tar kontakt utover den kontakten PP-tjenesten oppretter. Det kan da stilles spørsmål ved om det er nødvendig med økt kunnskap eller mer åpenhet mellom instansene for at samarbeidet skal kunne styrkes.

Jeg opplever at man stadig kommer innom kompetanse- og organisasjonsutvikling når man leser om samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. Dette gjelder også utsagn om erfaringer fra barnehagelærerne i min studie. Det var overraskende for meg at barnehagelærerne uttrykte uvitenhet om hvilke muligheter som finnes innen kompetanse- og organisasjonsutvikling i samarbeid med PP-tjenesten. Samtidig opplever jeg at de forventninger og ønsker som etterspørres i et samarbeid med PP-tjenesten, går veldig mye over på PP-tjenestens rolle i et slikt arbeid. Likevel er det i arbeid rundt enkeltbarn dette blir etterspurt, hvor PP-tjenestens rolle kan være annerledes. Det kunne vært interessant å se

nærmere på om mer kjennskap til kompetanse- og utviklingsutvikling hadde endret barnehagelærernes holdning til PP-tjenestens rolle og eventuelt samarbeidet dem imellom.

6 Oppsummering og avslutning

I denne delen av oppgaven er det ønskelig for meg å oppsummere studien og oppgaven i sin helhet, i tillegg til å skrive noe om hvilke veier videre denne studien kan ha åpnet opp for i praksisfeltet.

6.1 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer forteller barnehagelærere om sitt samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste?* I tillegg til dette konstruerte jeg tre forskningsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen.

Jeg gjennomførte fire kvalitative forskningsintervju med barnehagelærere i én kommune. Det var viktig for meg at disse ikke tilhørte samme barnehage, og at de representerte et stort spekter når det gjaldt størrelse på barnehagen, plassering i undersøkelseskommunen og barnehagelærerens erfaring i yrket. Datamaterialet fra intervjusamtalene ble analysert med hjelp av dataprogrammet Nvivo. Jeg fikk kategorisert utsagn, og delte inn i fire hovedkategorier. Jeg opplevde at alle utsagn fra samtalene falt innenfor disse kategoriene. Senere ble disse kategoriene løftet fram i kapittel 4, og drøftet opp mot teori og forskning i kapittel 5.

Når jeg valgte å benytte kvalitative intervju, bestemte jeg samtidig at utvalget ville være mindre enn i en kvantitativ studie. Likevel ønsket jeg å få mest mulig erfaringer og opplevelser fra barnehagelærerne, og jeg anså det derfor som nødvendig å snakke med dem. I ettertid ser jeg positivt på dette, fordi det i samtalene kom fram mye informasjon som et spørreundersøkelsesskjema kunne gått glipp av. Jeg opplevde som forsker å bli overrasket over mitt eget datamateriale, noe som også forteller meg at jeg på forhånd ikke hadde klart å konstruere spørsmål som hadde fått fram denne informasjonen uten å møte barnehagelærerne i en samtale.

I min studie valgte jeg også å avgrense til å fokusere på barnehagelærernes erfaring fra samarbeidet. På denne måten satte jeg også noen begrensninger i forhold til hvor dypt innblikk i det aktuelle samarbeidet jeg fikk som forsker. I en kvalitativ studie som også omfatter PP-tjenesten, vil man kunne få et enda bedre innblikk i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Likevel opplevde jeg det som svært interessant å få løftet barnehagens side i et slikt arbeid. Som tidligere nevnt var det lite til ingen forskning på

akkurat dette, og det ble derfor ekstra spennende å se barnehagelærernes utsagn opp mot teori og forskning.

Jeg synes det er veldig interessant å høre hvordan barnehagelærerne forteller om samarbeidet med PP-tjenesten. Som tidligere nevnt fikk jeg ikke inntrykk av at noen var veldig negative til dette samarbeidet, på samme tid som mye av datamaterialet gjenspeilte mange hindringer. Det er spennende å se hvordan barnehagelærerne var veldig positive til PP-tjenestens kompetanse og nødvendigheten av deres arbeid i barnehagen, på samme tid som de viser til såpass mange hindringer for at samarbeidet skal kunne fungere. På bakgrunn av dette ble jeg svært usikker på om jeg egentlig kunne bruke begrepet samarbeid når jeg forteller om det arbeidet som foregår mellom barnehagelærerne i min studie og PP-tjenesten. Så var det den ene barnehagelæreren da, med relativt kort erfaring fra yrket. Det var svært interessant å få innblikk i hvordan erfaringen kunne være så totalt annerledes, og det ville vært veldig spennende å forske videre på nettopp dette.

Barnehagelærerne uttrykker også veldig mange forventninger til PP-tjenestens arbeid ute i barnehagen. De har forventninger til hvordan observasjon og kartlegging burde foregå, til hvordan kommunikasjonen mellom instansene burde være og til hvordan samarbeidet etter sakkyndig vurdering burde foregå. Det var da svært interessant å høre at barnehagelærerne ikke fortalte noe om at de selv tok kontakt med PP-tjenesten, eller delte med PP-tjenestens ansatte hvilke forventninger de satt inne med. Dette vil kunne påvirke samarbeidet i stor grad, men jeg fikk inntrykk av at dette var noe usagt som ikke ble løftet fram for å kunne endres på.

6.2 Eventuelle veier videre

Jeg opplever at min studie kan få en betydning for praksisfeltet. Selv om jeg har gjennomført denne studien på et lite utvalg i én kommune, tror jeg at flere av disse erfaringene barnehagelærerne forteller om, kan finnes hos flere barnehagelærere i Norge. Jevnt over står det lite i nasjonale styringsdokumenter om hva som kreves i et samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste, og det settes lite fokus på hva som faller til de enkeltes rolle. På samme tid brukes ordene «skole» og «elev» veldig mye når det skrives om PP-tjenestens arbeid, noe som ekskluderer barnehagen og barnehagebarn. Dette kan påvirke barnehagelæreres oppfatning av PP-tjenestens faktiske rolle, og ta utgangspunkt i at hovedrollen er i skolen. Det er interessant å se hvordan tidlig innsats brukes som et løft for å fange opp og tilrettelegge for barn tidlig, samtidig som det skjer lite med barnehageloven i forhold til spesialpedagogisk hjelp. Som

nevnt er en lovendring ute til høring, og et gjennomslag kan være første steg mot en praksisendring når det gjelder barn med spesielle behov i barnehagen.

Gjennom hele studien kommer jeg ofte tilbake til en usikkerhet på hva barnehagelærerne egentlig vet. Både om de vet hva PP-tjenestens rolle overfor barnehagen er, men også om eget ansvar i forhold til oppfølging av barn med spesielle behov. Det fortelles om en PP-tjeneste som jobber litt «utenfor» de ansatte i barnehagen, og det er ingen kunnskap om kompetanse- og organisasjonsutvikling i samarbeid med PP-tjenesten. Samtidig er det et nasjonalt mål at slikt arbeid skal styrkes, slik at barnehager og skoler selv kan forebygge for å forhindre at barn faller utenfor. Det er i min studie ingen tvil om at dette arbeidet må tydeliggjøres overfor barnehageansatte. Barnehagelærerne i studien er begeistret for at et slikt arbeid er mulig, men likevel tar de kun kontakt med PP-tjenesten dersom de ønsker å henvise enkeltbarn. Dersom dette er normalen i norske kommuner, vil det være svært vanskelig å gjennomføre et endringsarbeid i samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Litteratur og styringsdokumenter viser til at PP-tjenesten bruker mye tid og ressurser på å utforme sakkyndige vurderinger om enkeltbarn, og at det på grunn av sprengt kapasitet dannes ventelister i kommunen. Dersom dette skal endres, må det en holdningsendring til i barnehagen, slik at henvisninger av enkeltbarn går ned. Om dette må gjøres med ekstra ansatte i PP-tjenesten for å drive kompetanse- og organisasjonsutvikling samtidig, eller om dette blir barnehageeiers ansvar, vites ikke. Uansett vil det være nødvendig å øke kompetansen hos barnehageansatte slik at antall henvisninger av enkeltbarn synker. På den måten kan PP-tjenesten ta igjen arbeidet som har blitt stående på vent, og med tiden kunne drive kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole slik det er tenkt. Per dags dato virker dette umulig i en kommune med venteliste.

Jeg opplever at barnehagelærerne har mange forventninger til PP-tjenesten som ikke nødvendigvis står i PP-tjenestens mandat. På samme tid er det også vanskelig å få tak på hvilke oppgaver PP-tjenesten egentlig har i barnehagen. Det kan være vanskelig å vite om alt som gjelder skolen i PP-tjenestens arbeid, også gjelder barnehagen. Jeg opplever at barnehagelærerne er veldig villige til tettere samarbeid med PP-tjenesten. Samtidig er det usikkerhet rundt PP-tjenestens arbeidsmengde og kapasitet, og det påpekes at barnehagelærerne ikke alltid ser viktigheten av sine henvendelser. Det kan i svært stor grad være lurt av barnehageeier å kvalitetssikre de barnehagelærerne som allerede er ansatt i kommunen. Dette gjelder både på hvordan deres rolle er i forhold til PP-tjenesten, men også i

forhold til arbeid i barnehagen hvor PP-tjenesten ikke er involvert. Det er svært uheldig for barnet dersom barnehagelærerne sitter på vent mellom henvisning og sakkyndig vurdering, fordi de er usikre på egen rolle i et slikt arbeid. Nasjonalt er det allerede startet en kvalitetssikring gjennom endringen i barnehagelærerutdanningen. Dette vil være med på å styrke nyutdannede som kommer ut i barnehagen. Samtidig vil det også være nødvendig å styrke de ansatte som allerede finnes ute i barnehagen. Jeg opplever ikke at det i styringsdokumentene ligger et tydelig fokus på viktigheten av et slikt arbeid eller klare retningslinjer for hvordan en slik kvalitetssikring skal gjennomføres. Som tidligere nevnt skriver Meld. St. 24 (2012-2013, s. 64) om hvordan den nye utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen. At barnegruppen inneholder flere barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn, vil påvirke de nåværende ansatte på samme måte som de nyutdannede påvirkes – de skal jo gjøre samme jobben.

Litteraturliste

- Andersson, B.-E. (1985). Bronfenbrenners utvecklingsøkologi. I I. Bø (Red.), *Barn i miljø: oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng* (s. 9-35). Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Barnehageloven. *Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager*. Hentet 4. mai 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsning på de små!* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2015). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratteng, S. (2008). Fra individ- til systemrettet fokus i den pedagogisk-psykologiske tjenesten. I J. Sjøvoll (Red.), *Pedagogisk-psykologisk tjeneste i endring* (s. 61-82). Bodø: Profesjonshøgskolen.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. New York, USA: Oxford University Press.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf
- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7(1), s. 9-26.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo, Norway: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, E. (2014). Spesialpedagogisk arbeid i framtidens barnehage - i spennet mellom individ og fellesskap. I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 103-123). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (5/2009). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 563-593). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hermansen, M. (2013). Konstruktivistiske og narrative perspektiver. I M. Hermansen, O. Løw, & V. Petersen, *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer* (3. utg., s. 57-62). Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.
- Hermansen, M. & Løw, O. (2013). Generel systemteori. I M. Hermansen, O. Løw, & V. Petersen, *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer* (3. utg., s. 30-47). Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.

- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg., s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo, Norway: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo, Norway: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 13. oktober). *Høring om endringer i barnehageloven - barn med særlige behov*. Hentet 4. mai 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om2/id2457760/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 170-187). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Læringscenteret. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.
- Løw, O. (2013a). Et kommunikasjonsperspektiv. I M. Hermansen, O. Løw & V. Petersen, *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer* (3.utg., s. 71-84). Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.
- Løw, O. (2013b). Et systemisk perspektiv. I M. Hermansen, O. Løw, & V. Petersen, *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer* (3. utg., s. 48-57). Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>.
- Nilsen, V. D. (2014a). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-55). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, V. D. (2014b). Spesialpedagogisk hjelp - historikk og begrepsdefinisjon. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 13-31). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

- NOU (2009:22). *Det du gjør, gjør det helt*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet 4. mai 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Petersen, V. (2013). Samarbejde. I M. Hermansen, O. Løw, & V. Petersen, *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer* (3. utg., s. 85-108). Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.
- Rinde, J.- M. (2008, 22. september). Pedagogisk-psykologisk teneste. *Utdanningsnytt*. Hentet 4. mai 2016 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2008/september/pedagogisk-psykologisk-teneste/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Sjøvik, P. (2014). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg., s. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- St.meld. nr. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 23. (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilte behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 4. mai 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/?ch=1&q=>.
- St.meld. nr. 23. (2007-2008). *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Statistisk sentralbyrå (2015, 4. mai). Barnehager, 2014, endelige tall. Hentet 4. mai 2016 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanning.no. (2015, 8. desember). Yrkesbeskrivelse barnehagelærer/førskolelærer. Hentet 4. mai 2016 fra http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barnehagelaerer_forskolelaerer
- Utdanningsdirektoratet. (2014a, 20. januar). PP-tjenesten. Hentet 4. mai 2016 fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Oversikt-over-aktorene/PP-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b, juni). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 4. mai 2016 fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Specialpedagogisk-hjelp/>.

Til pedagogiske ledere i barnehagen
oktober 2015

Hammerfest,

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, avdeling Alta. For tiden holder jeg på med en masteroppgave som handler om hvordan tverrfaglig samarbeid mellom barnehage og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) fungerer i praksis. Jeg leter etter barnehagelærere med avdelingsansvar, som er villige til å gjennomføre en intervjusamtale med meg om dette temaet. I den forbindelse har jeg tatt kontakt med styrer i din barnehage og bedt om å få dette informasjonsskrivet videreformidlet til aktuelle kandidater. Jeg har også tatt kontakt med andre barnehager.

I oppgaven ønsker jeg å tematisere et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PPT fra barnehagens side. Jeg vil fokusere på hva barnehagelærere i barnehagen kan fortelle om sitt tverrfaglige samarbeid med PPT. Jeg presiserer at jeg ikke vil fokusere på enkeltbarn, men dine generelle erfaringer om samarbeid som har foregått mellom deg som representant for barnehagen og PPT. Det viktige for meg i denne oppgaven, er å få fram dine erfaringer med dette samarbeidet, for å kunne si noe mer om samarbeidet fra barnehagens side.

Dersom du er interessert i å delta i undersøkelsen, vil dette innebære å delta i ett intervju med meg høsten 2015 (ca. november 2015). Intervjuet vil bli gjennomført som en dialog hvor jeg tar utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide, og vil ta ca 45 min. Du vil få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Sted og tidspunkt for intervju avtales nærmere. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjusamtalen med en lydopptaker. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt, og kun være tilgjengelige for undertegnede, som har taushetsplikt. All innsamlet informasjon vil bli slettet ved oppgaveskrivingens slutt. Før intervjuet gjennomføres, vil intervjuguiden og oppgaven bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Når oppgaven er godkjent, vil jeg starte intervjurunder og avtale et passende tidspunkt for å gjennomføre intervjusamtalen.

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere, eller at det vil medføre konsekvenser for deg. Dersom du som informant trekker deg fra studien, kan du kreve at all informasjon som er gitt fra deg blir slettet. Resultatet av undersøkelsen vil bli brukt i min masteroppgave. Opplysninger som fremkommer i intervjuene vil anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner eller barnehager vil kunne gjenkjennes. Prosjektet planlegges avsluttet 15.05.16.

Jeg håper du har anledning til å delta, og setter stor pris på din deltagelse. Dersom du samtykker til å delta i undersøkelsen, kan du ta kontakt med meg.

Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom du har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Hilde Olsen Taraldsvik

Tlf: 92 45 75 44

hta009@post.uit.no

Veileder ved Universitetet i Tromsø: Hanne Kirsten Nilsen, hanne.k.nilsen@uit.no

SAMTYKKEERKLÆRING:

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen og ønsker å delta:

Signatur: Tlf.:



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

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hanne Kirsten Nilsen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 24.09.2015

Vår ref: 44581 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2015.
Meldingen gjelder prosjektet:

44581 Når barn med tiltak hos PPT skal gå over fra barnehage til skole, hva forteller foreldre om de involverte instansers samarbeid med hjem?

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Hanne Kirsten Nilsen

Student Hilde Olsen Taraldsvik

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vedlegg 2

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hilde Olsen Taraldsvik hta009@post.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44581

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

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Intervjuguide for barnehagelærere

6.2.1 Litt om samtalen

- Uformell prat
- Informasjon
 - Tema for samtalen
 - Bakgrunn
 - Formål
 - Redegjøre for
 - Hva skal oppgaven brukes til
 - Taushetsplikt
 - Anonymitet
 - Informere om opptak av intervju
 - Sikre samtykke
 - Eventuelle spørsmål fra informant, er alt forstått?

6.2.2 Egen kompetanse

- Hvordan vurderer du din egen kompetanse i forhold til..
 - *..din evne til å oppdage barn med spesielle behov*
 - *..din evne til å kartlegge barn med spesielle behov*
 - *..din evne til å følge opp barn med spesielle behov*

6.2.3 Samarbeid med PP-tjenesten

- Dersom du har vært i direkte samarbeid med PP-tjenesten om enkeltbarn, hvordan opplever du at samarbeidet fungerer rundt..
 - *..direkte arbeid med barnet?*
 - *..kartlegging av barnets totale situasjon?*
 - *..observasjon av barnet?*
 - *..testing?*
 - *..IUP arbeid?*
- På hvilken måte opplever du i så fall at du er en del av dette arbeidet? Utdyp gjerne
- Er det noe i dette arbeidet hvor du har hatt større ansvar enn PP-tjenesten? Fortell
- På hvilken måte opplever du at samarbeidet med PP-tjenesten hjelper deg i ditt arbeid med å..
 - *..forebygge vansker hos barn?*

- *..oppdage vansker hos barn?*
- *..legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet?*
- *..legge til rette for en god overgang til grunnskolen*
- På hvilken måte opplever du at PP-tjenesten er inne i din barnehage for å..
 - *..gi veiledning og rådgivning til personalet i barnehagen?*
 - *..drive kvalitetssikring av barnehagen?*
 - *..utvikle personalets kompetanse?*

6.2.4 Tilbakeblikk og oppsummering

- Oppsummere samtalen
- Har jeg forstått deg riktig?
- Eventuelt noe du ønsker å legge til som ikke er kommet fram i samtalen