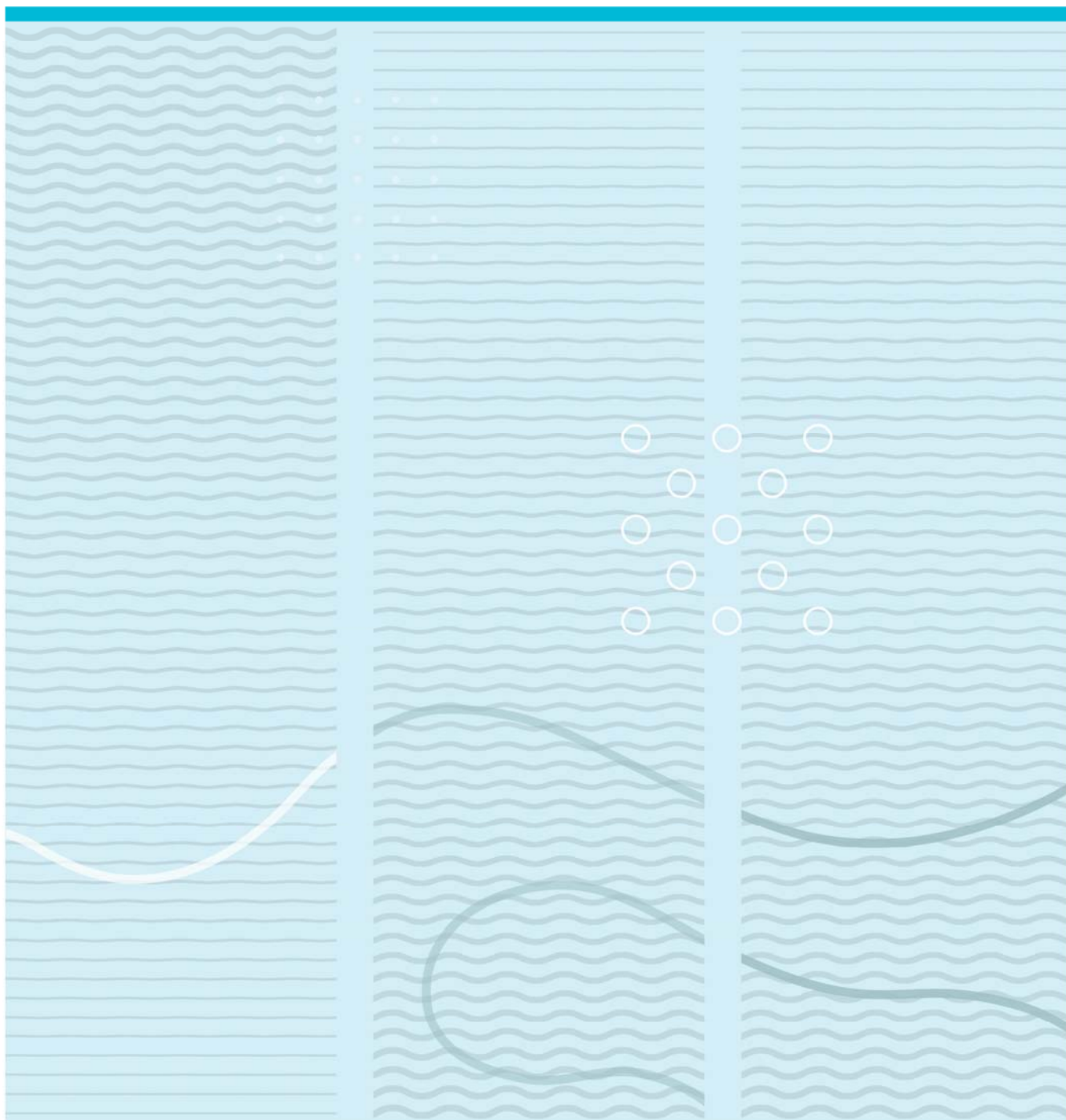


Ellen Elvethon

Systemrettet arbeid fra PPT i barnehagen

-med fokus på barn med sosiale og emosjonelle vansker



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Ellen Elvethon

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masteroppgavens tema er systemrettet arbeid fra Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT) i barnehagen, med fokus på barn som står i fare for eller har utviklet sosiale og emosjonelle vansker. PPT skal både sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger (individrettet) og bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (systemrettet). Barn som står i fare for å utvikle eller har utviklet sosiale og emosjonelle vansker er en sårbar gruppe. Det er ekstra viktig å øke kompetanse til barnehagepersonale på hvordan de kan forebygge og håndtere slike vansker på en systematisk og god måte.

Formålet med undersøkelsen har vært å undersøke og samle informasjon om hvordan PPT arbeider systemrettet i barnehagen og undersøke hvilke forutsetninger de mener bør være tilstede ved systemrettet arbeid. Problemstillingen i undersøkelsen har vært:

Howdan arbeider PPT systemrettet med barn som har eller står i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen.

Forskningsspørsmålet mitt har vært:

Hvilke forutsetninger mener PPT bør være tilstede ved systemrettet arbeid i barnehagen?

For å belyse disse spørsmålene har jeg presentert følgende teori: systemteori, barnehagen og PPT sitt mandat, sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen og systemrettet arbeid i PPT. Deretter har jeg brukt en kvalitativ tilnæringsmåte og jeg har hentet inn data via intervju. Informantene har vært seks PPT ledere.

Hovedfunnene mine er at PPT arbeidet systemrettet i barnehagen på tre ulike nivåer: førtilmelding, systemblikket på individnivå og systemrettet arbeid på systemnivå i en barnehage. Det er førtilmeldingsfasen som informantene legger størst vekt på. I denne fasen foregår det kompetansehevning og veiledning. Veien videre blir også avklart.

På individnivå er det å ha systemblikket, som informantene fremhever. På systemnivå foregår det systemrettet arbeid via foregår oppfølging, opplæring eller deltakelse i ulike prosjekter på en avdeling eller i en barnehage. Pedagogisk analyse er den arbeidsmåten som de fleste PPT lederne forteller at de bruker.

Informantene fremhever at forutsetninger for at PPT kan arbeide systemrettet i barnehagen, er at styrene deltar, at alle i personalet er involverte, at de har en skriftlig avtale med barnehagen og at personalet får øve seg i implementeringsfasen. Hindringer for systemrettet arbeid kan ifølge informantene være tid, sykefravær og manglende kompetanse i personalet i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	8
1.2 Problemstilling, mål og avgrensning.....	9
1.3 Oppgavens struktur.....	11
2 Teori	12
2.1 Teorigrunnlaget i systemrettet arbeid.....	12
2.1.1 Systemteori.....	12
2.1.2 Sentrale systemteoretiske begrep.....	13
2.2 Barnehagen og PPT.....	15
2.2.1 Barnehagen.....	15
2.2.2 PPT.....	16
2.3 Sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen.....	18
2.3.1 Sosial- og emosjonell utvikling.....	18
2.3.2 Sosiale og emosjonelle vansker.....	19
2.3.3 Forhold av betydning for utvikling av sosiale- og emosjonelle vansker.....	21
2.3.4 Tidligere forskning på sosiale- og emosjonelle vansker i barnehagen.....	22
2.4 Systemrettet arbeid fra PPT i barnehage	23
2.4.1 Systemrettet arbeid.....	24
2.4.2 Arbeidsmåter i systemrettet arbeid med fokus på sosiale og emosjonelle vansker.....	27
2.4.3 Forutsetninger for systemrettet arbeid.....	32
2.4.4 Tidligere forskning på systemrettet arbeid.....	35
3 Metode	37
3.1 Forskningsmetode.....	37
3.1.1 Kvalitativ forskning.....	37
3.1.2 Hermeneutisk tilnærming.....	38
3.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	39
3.3 Datainnsamling.....	39

3.3.1	Intervjuguide.....	39
3.3.2	Utvalg.....	41
3.3.3	Presentasjon av informantene.....	42
3.3.4	Gjennomføringen.....	42
3.3.5	Transkribering.....	43
3.4	Analyse og tolkning av data.....	44
3.5	Undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	45
3.6	Forskningsetiske vurderinger.....	46
4	Funn.....	49
4.1	PPT-lederes omtale av systemrettet arbeid i barnehagen.....	49
4.1.1	Veiledning og kompetanseheving.....	49
4.1.2	"Løfte blikket fra barnet til systemet".....	49
4.2	PPT-lederes omtale av barn med sosiale og emosjonelle vansker.....	49
4.2.1	Begrepet sosiale og emosjonelle vansker.....	49
4.2.2	Betydningen av kontekst.....	50
4.2.3	Relasjonens betydning.....	51
4.2.4	Ønsker om arbeidsmåter.....	51
4.3	PPT-lederes erfaringer med systemrettet arbeid.....	52
4.3.1	Systemrettet arbeid på tre nivåer.....	52
4.3.2	Ulike arbeidsmåter med vekt på pedagogisk analyse.....	54
4.3.3	Effekt av systemrettet arbeid.....	55
4.4	PPT-lederes erfaringer med forutsetninger og hindringer i systemrette arbeid.....	56
4.4.1	Forutsetninger for systemrettet arbeid.....	56
4.4.2	Hindringer i systemrettet arbeid.....	58
5	Drøfting.....	60
5.1	PPT-lederes omtale av systemrettet arbeid i barnehagen.....	60
5.1.1	Veiledning og kompetanseheving.....	60
5.1.2	"Løfte blikket fra barnet til konteksten".....	61
5.2	PPT-lederes omtale av barn med sosiale og emosjonelle vansker.....	61
5.2.1	Begrepet sosiale og emosjonelle vansker.....	61
5.2.2	Betydningen av kontekst.....	62

5.2.3	Relasjonens betydning.....	63
5.2.4	Ønsker om arbeidsmåter.....	64
5.3	PPT-lederes erfaringer med systemrettet arbeid.....	65
5.3.1	Systemrettet arbeid på tre nivåer.....	65
5.3.2	Ulike arbeidsmåter med vekt på pedagogisk analyse.....	68
5.3.3	Effekt av systemrettet arbeid.....	69
5.4	PPT-lederes erfaringer med forutsetninger og hindringer i systemrettet arbeid.....	70
5.4.1	Forutsetninger for systemrettet arbeid.....	70
5.4.2	Hindringer i systemrettet arbeid.....	72
6	Avslutning	74
6.1	Oppsummering.....	74
6.2	Konklusjon.....	75
	Litteraturliste	
	Vedlegg 1: Svar fra NSD.....	
	Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	
	Vedlegg 3: Intervjuguide	

Forord

Dette har vært en reise på mange måter. En reise for å oppsøke ulike PPT-kontor og treffe dyktige og engasjerte fagfolk. Jeg er veldig takknemlig for alle informantene som stilte opp. Det var en glede å møte dere. Takk. Det har også vært en reise i litteratur og i forskning. En reise, på det indre plan der det ligger et ønske om å gi best mulig hjelp til barn som strever med sosiale og emosjonelle vansker og en reise nærmere PPT for å undersøke hvordan de tenker og jobber med disse barna gjennom det systemrettede arbeidet.

Takk til veileder og professor, Liv Gjems ved HSN, som har vært med meg på denne reisen og kommet med gode råd, veiledning og oppmuntring. Jeg hadde ikke klart dette uten deg. Takk til mine ledere, Gro og Øydis, som har tilrettelagt slik at jeg har vært så heldig å studere ved siden av jobben som spesialpedagog. Spesiell takk til en god kollega, Ann-Kathrin, og en god venn, Hege, som har lest igjennom oppgaven.

Takk til familie og venner som har vært overbærende med meg underveis.

Skien 31.08.17

Ellen Elvethon

1 Innledning

Jeg vil innlede med et sitat som jeg ønsker skal danne bakteppe for innholdet i oppgaven. «*En inkluderende skole med et inkluderende læringsmiljø, er ledestjernen for våre barnehager og skoler, og den beskriver en ønskestandard for hvordan de sosiale systemene i barnehage og skole skal være.*» (Midthassel, Bru, Ertesvåg, Roland 2011b:11). Målet er en inkluderende barnehage og skole med plass for alle som vi skal strekke oss mot. Systemrettet arbeid fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT) i barnehagen, kan være et redskap for å nå dette målet.

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Tema jeg har valgt er det systemrettede arbeidet i PPT. Utgangspunktet for denne interessen og valget av tema har sin bakgrunn i min jobb som spesialpedagog i barnehage og møtet mitt med barn som strever med sosiale og emosjonelle vansker.

I følge Sprague og Horner (2006) i Drugli (2013:140), er det behov for tiltak både på systemnivå og individuelt nivå for å forebygge og redusere alvorlig atferdsvansker hos barn. I denne oppgaven vil jeg imidlertid ha hovedfokus på systemrettet arbeid noe som ikke betyr det at individrettede arbeidet ikke anses som viktig.

Midtlyngutvalgets innstilling konkluderer med kontekstens betydning for problematferd og det står følgende: «*Generelt tyder forskning på at problematferd i stor grad er kontekstuellet betinget og at det langt på vei kan forklares med bakgrunn i forhold ved læringsmiljøet i skolen*» (NOU 2009: 137). Dette er i sterk kontrast til at problematferd tidligere har blitt knyttet til problemer ved barnet. NOU «Rett til læring» (2009) påpeker at atferdsproblematikk blir beskrevet med begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke termer som ADHD, o.l., Det står videre: «*Begrepsbruken indikerer at årsaken til problematferd er å finne i den enkelte elev.*» (NOU 2009: 133).

Temaet systemrettet arbeid i PPT er spesielt aktuelt mht lovendringen i Barnehageloven som trådte i kraft fra 01.08.16 (Barnehageloven 2005). PPT hadde fra før et oppdrag om å utarbeidet sakkyndige vurderinger (individrettet) og skal nå bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (systemrettet). Systemrettet arbeid er spesielt viktig i forhold til å forebygge og håndtere problematferd. Oppvekstpolitiske idealer i Norge har vært tydelige på hva som er best for barn, unge og voksne med særlige behov. NOU (2009), understreker følgende at: «*Hovedkonklusjonen er at forbedring av de allmenne ordningene er det viktigste grepet overfor barn, unge og voksne med særskilte behov.*» (NOU 2009:151). Å styrke kvaliteten på læringsmiljøet for barn og

unge med særskilte behov, er det det viktigste barnehager og skoler kan gjøre for denne gruppen barn. St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011) «Læring og felleskap», understreker viktige grunnleggende prinsipp som inkludering, tilpasset undervisning og spesialundervisning i barnehage og skole. Olsen (2013:17) fremhever at inkludering er et overordnet prinsipp i skolen og tilpasset opplæring er et verktøy for å nå dette målet. Når det gjelder tilpasset opplæring i barnehagen blir dette beskrevet i rammeplanen ved at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger (Rammeplanen 2017:40).

PPT har her en viktig rolle med å bidra med veiledning og kompetanseheving for å støtte barnehagene i å nå disse målene om inkludering og tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnets behov og forutsetninger.

Det står videre i St.meld. 18 (2010-2011:91) der det blir referert til Midtlyngutvalget, at det skal bygges et lag rundt førskolelæreren og læreren blant annet ved at PPT skal komme tettere på barnehager og skoler og videreutvikle kompetanse på læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker. Departementet støttet Midtlyngutvalget og tydeliggjør fire forventningene til PPT. Disse forventningene kommer jeg kommer tilbake til i teoridelen. St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011) handler hovedsakelig om å få utdanningssystemet vi har i dag til å fungere bedre – ikke å bygge nye systemer. Tre strategier blir lagt frem for å møte mangfoldet av barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i sin læring og utvikling: Fange opp og følge opp, målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte og samarbeid og samordning – bedre gjennomføring. St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011:91) fremhever tydelig at meldingen ønsker å stimulerer til at PPT i større grad skal arbeide systemrettet.

1.2 Problemstilling, mål og avgrensing

Min problemstilling er som følger:

Hvordan arbeider PPT systemrettet med barn som står i fare for å utvikle eller har utviklet sosiale og emosjonelle vansker i barnehage?

Forskningsspørsmålet mitt er

Hvilke forutsetninger mener PPT bør være tilstede ved systemrettet arbeid i barnehagen?

Problemstillingen er undersøkende. Formålet med undersøkelsen er å undersøke og samle informasjon om hvordan PPT arbeider systemrette i barnehagen og undersøke hvilke forutsetninger de mener bør være tilstede ved systemrettet arbeid.

Jeg avgrenser problemstillingen til å handle om systemarbeidet til PPT og velger, som nevnt, dermed bort de individbaserte oppgavene. Det individrettede arbeidet har

tradisjonelt vært PPT sitt hovedoppdrag. Systemrettet arbeid har kommet som et tillegg senere og det ser ut til å være en utfordring for PPT å få gjennomført det. Roland, Fandrem og Løge i Midthassel 2011b.: 43) understreker i sin oppsummering av prosjektet, «De utfordrende barna», at det er mye som tyder på at det er vanskelig å konkretisere og implementere visjonen om systemrettet arbeid og tidlig innsats i praksisfeltet. På bakgrunn av dette er det derfor spennende å se nærmere på hvordan PPT faktisk jobber i dag. Prosjektet, De utfordrende barna», kommer jeg noe tilbake til senere i oppgaven.

Jeg velger å avgrense problemstillingen til å gjelde både barn som barnehagen har en bekymring for mht til atferd og barn som PPT har definert til å ha sosiale og emosjonelle vansker via sakkyndig vurdering. Jeg velger dermed bort språk som ifølge, undersøkelsen til Cameron, Kovac og Tveit (2011), er den kategorien av vansker som det blir tilmeldt flest av fra barnehagen til PPT. 48% av alle sakene var knyttet til språkutvikling og 20% var kategorisert som sosial og/eller atferdsvansker. Drugli (2013): 148) viser til en kvalitativ undersøkelse fra 2008 (Drugli, Clifford og Larsson) som viser tydelig at sosiale og emosjonelle vansker er et området som pedagoger og andre ansatte i barnehagen trekker frem som spesielt utfordrende og følgelig er et område jeg vil studere nærmere. Cameron mfl. (2011) og Drugli mfl.(2008) er to undersøkelser jeg skal presentere nærmere i undersøkelsen.

Jeg avgrenser problemstillingen til å handle om PPT sitt arbeid i barnehagen, da det er der jeg jobber og har mest erfaring og kunnskap om. Dette kan være noe utfordrende da det er lite forskning om PPT i barnehagen. Jeg kommer derfor til å bruke noe forskning fra skolen der det er relevant. For å avgrense oppgaven velger jeg bort foreldrene som system på tross av den store betydningen de har og jeg velger også bort tverrfaglig samarbeid selv om dette kan være viktige samarbeidspartnere. Problemstillingen min handler om PPT og barnehagen som system og jeg velger å gå mer i dybden på dette området.

Når det gjelder teorigrunnet velger jeg kun systemteori og går inn i noen sentrale begreper i tilknytning til systemteori med tilknytning til sosiale og emosjonelle vansker. Jeg velger dermed bort ulike andre teorier som også er relevant som presenterer sosiale og emosjonelle vansker som atferdsteori, sosial læringsteori og sosial interaksjonsteori. Begrunnelsen for dette handler om at systemteori er den mest relevante teorien i forhold til problemstillingen min som handler om PPT sitt arbeid inn i barnehagen.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og intervju som metode. Utvalget består av seks PPT ledere i et norsk fylke som er valgt på bakgrunn av deres rolle som ledere i forhold til å utføre mandatet om systemrettet arbeid.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2, i teoridelen, presenterer jeg systemteori, barnehagen og PPT, sosiale og emosjonelle vansker og systemrettet arbeid i PPT.

I kapittel 3, i metodedelen, redegjør jeg for valg av metode og datainnsamling via intervjuguide, utvalg og presentasjon av informanter, gjennomføringen og transkriberingen. Deretter presenterer jeg analysen og tolkning av data. Videre redegjør jeg for undersøkelsens reliabilitet og validitet og forskningsetiske vurderinger.

I kapittel 4 presenterer jeg funn som omhandler PPT-ledernes omtale av systemrettet arbeid og PPT-ledernes omtale av barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Deretter presenterer jeg funn som handler om PPT-ledernes erfaringer med systemrettet arbeid og forutsetningene PPT mener bør være tilstede ved et systemrettet arbeid i barnehagen. I kapittel 5, i drøftingsdelen, drøfter jeg funnene på de overnevnte kategoriene opp imot teoridelen.

I kapittel 6, avslutningen, oppsummerer jeg og kommer med en konklusjon.

2 Teori

Jeg har valgt ut fire områder som jeg vil redegjøre for i teoridelen som bakgrunn for undersøkelsen min om systemrettet arbeid i PPT. Disse områdene er for det første systemteori med vekt på systemteoretiske begreper. Deretter presenteres jeg barnehagen og PPT med vekt på mandatet de har. Som nummer tre presenterer jeg sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen og til slutt presenterer jeg systemrettet arbeid i PPT med vekt på ulike arbeidsmåter.

2.1 Teorigrunnlaget i systemrettet arbeid

Systemteori, sosialkonstruksjonistisk perspektiv og inkludering er tre relaterte perspektiv som historisk sett kan knyttes til ideen om at kontekstuelle forhold i tillegg til individuelle prosesser påvirker barns utvikling (Tveit, Kovac og Cameron 2012: 44).

Jeg velger hovedsakelig å redegjøre for systemteori da den er mest aktuelle i forhold til min problemstilling om systemrettet arbeid fra PPT i barnehagen med fokus på barn med sosiale og emosjonelle vansker, der relasjon og kontekst er viktige begreper.

2.1.1 Systemteori

Systemteori er historisk sett er en relativ ny teori om utvikling og vekst. Gjennomslaget for denne måten å forstå og forklare fenomen og hendelser på i samfunnsvitenskapene, kom først etter annen verdenskrig (Gjems 1995:22). Tveit mfl. (2012) trekker frem at for mange samfunns- og naturvitenskapelige disipliner, som sosialantropologi og psykologi, representerer systemteori et felles grunnlag. De understreker videre at ideen om at vitenskapelige forklaringer har en tendens til å overfokusere på betydningen av molekylære eller individbaserte prosesser, noe som går på bekostningen av større, helhetlige sammenhenger hvor «deler» og «helhet» står i et dynamisk og interaktivt forhold. Dette er felles for de fleste systemteoretiske perspektivene. Utfordringen i spesialpedagogisk arbeid blir å kunne identifisere og i hvilken grad og hvordan disse forholdene påvirker læring og utvikling (Tveit mfl. 2012:44).

Et system kan defineres som en integrert helhet der et sett av komponenter, materielle eller psykiske, er bundet til hverandre (Caille 1978 i Holland 2013:26). Både et menneske, forholdet mellom to personer, en familie, en barnegruppe, en barnehage, en personalgruppe eller en kultur, kan være et system. Et eksempel kan være at man jobber med samarbeidet mellom PPT og barnehage, og da vil disse utgjøre systemet. Et annet eksempel er barns atferdsvansker med vekt på de voksnes rolle i relasjonen. Da vil barnet og den voksne utgjøre et system som vil påvirke hverandre i positiv eller negativ retning Holland (2013: 26).

Buli-Holmberg og Nilsen (2010) fremhever at i systemteori er man opptatt av å belyse hvordan deler og helhet henger sammen innenfor et system og på tvers av systemene. De trekker frem to retninger i systemteori. Det ene er kommunikasjonsperspektivet og den andre er det økologiske perspektivet

Urie Bronfenbrenner er sentral innenfor det økologiske perspektiv og er aktuelt fordi han har fokus på gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og det systemet som omgir barnet (Buli-Holmberg og Nilsen 2010:19). Læring og utvikling hos barnet påvirkes dermed både av barnet selv (medfødte og ervervede egenskaper og disposisjoner samt roller og aktiviteter) og de sosiale kontekstene barnet befinner seg i tillegg til eksterne faktorer som påvirker barnets utvikling indirekte. Et eksempel er at en PPT rådgiver kan bidra til endringer i en barnehage via veiledning om rutiner, tilføre kompetanse, utvikle organisasjonen, noe som kan ha stor betydning for det enkelte barn og familien (Tveit mfl 2012:45).

Gregory Bateson er videre sentral i kommunikasjonsperspektivet. Bateson er aktuell i denne undersøkelsen, fordi han var opptatt av å studere samspillet mellom delene og avhengigheten mellom alt levende. Et eksempel på dette er at han utviklet en psykoterapeutisk tilnærming som fokuserte mer på samspillet i familien enn å forstå sykdomsforløpet hos den enkelte i familien (Nordahl mfl. 2005 :57). Dette kan overføres til barnehagen ved å se på samspillet mellom barnet og de voksne, fremfor kun å fokusere på barnets utfordrende atferd. Gjems (1995) trekker frem at et utgangspunkt for Bateson er at når to eller flere er sammen, er all atferd er kommunikasjon. Hun trekker frem både det digitale budskap (formidlet informasjon) og det analoge budskap (kroppsspråket). 70-90 % av et menneskers oppmerksomhet går mot det ikke-verbale språket budskapet. Hvor av mye av oppmerksomheten som går mot det analoge språket er avhengig av kvaliteten på relasjonen. Jo mer trygg og avslappet en relasjon er, desto mer oppmerksomhet blir rettet mot det som sies, det digitale språket (Watzlawick m.fler 1967 i Gjems 1995:100). Dette kan overføres til barnehagen ved å fokusere på tryggheten i relasjonen mellom barn og voksne. Relasjonen mellom barn og voksne og kvalitet i denne relasjonen blir dermed viktige begrep i Bateson sitt kommunikasjonsperspektiv.

2.1.2 Sentrale systemteoretiske begrep

Gjems (1995) fremhever sentrale systemteoretisk begreper som helhet, relasjoner, her- og nå-tenkning, sirkularitet og kvalitet som er relevant i veiledning (Gjems 1995: 23). Holland (2013) fokuserer på atferdsvansker hos barn og unge med vekt på de voksnes rolle i relasjonen og beskriver ulike systemteoretiske begrep. Hun beskriver begrepene

«her og nå» og sirkularitet som Gjems (1995) gjør, men trekker i tillegg frem kontekst og flytte blikket fra individ til system som relevante begreper. Jeg skal videre presentere disse begrepene.

Gjems (1995) fremhever at sosiale systemer må forstås og behandles ut fra et *helhetsperspektiv*. Hun understreker vider at et mennesker i et sosialt system ikke kan forstås isolert fra hverandre, men at de må forstås i sammenhengen med hverandre. En persons atferd må derfor alltid forstås i lys av hva de andre menneskene i et system gjør og den sammenheng det inngår i. *Relasjonene* mellom menneskene holder systemet sammen. I barnehagen vil det være viktige relasjoner mellom barn og barn, voksne og barn, barn og foresatte, barnehage og foresatte. En barnehage vil også ha relasjoner til andre systemer som PPT. Holland (2013) trekker frem at det sentrale i systemteoretisk forståelse er hvordan de voksne som er i relasjon til barnet kan endre atferd og hvordan de voksen kan øke sin kompetanse til å takle vanskelig relasjoner på en bedre måte (Holland 2013: 33).

Bateson (1972) var som nevnt, opptatt av *kvaliteten* på kommunikasjonen i denne relasjonen. For å vurderer om noe er godt eller dårlig understreker Gjems (1995) at vi må ha noe sammenligne med. Når kvalitet blir vurdert sammenligner vi ut fra noe subjektive eller kollektive opplevelser og setter ord på fenomen som betegner vår vurdering. Hun fremhever videre at er det viktig å huske på at kvalitet ikke er et statisk fenomen og trekker frem at kvalitet i arbeid med målpersoner blir skapt i møtet mellom profesjonsutøver og gitte målpersoner, som barn eller voksne. En god fagperson er man derfor ikke for alltid. Det er et kontinuerlig utviklingsområde. Et annet viktig element i systemteori er, ifølge Gjems (1995), *her-og-nå perspektivet*. Systemteori er i liten grad opptatt av hvorfor en målpersonen handler eller tenker som man gjør, men er mer opptatt av hvordan målpersonen kan videreutvikle relasjoner og hva man kan gjøre her og nå for å utvikle kvalitet. Holland (2013) fremhever også her-og-nå perspektivet. Hun understreker at vi har en lang tradisjon på å lete etter årsaker til problemene for barn som viser utagerende atferd i barnehage og skole, enten hos barnet selv eller i barnets hjemmemiljø. Årsaken til problemene blir ofte forklart ved å vise til indre faktorer hos barnet. I systemteori er man opptatt av det som skjer her og nå og hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde problemene. Både Gjems og Holland trekker frem at systemteori bygger på en forståelse av *sirkularitet*. Gjems (1995) fremhever at det er gjensidige påvirkninger mellom alle mennesker og deres handlinger. Systemteori er mer opptatt av hvordan et barn har utviklet atferdsvansker i samspill med viktige andre mennesker. Systemteori kritiserer en lineær-

årsakvirkning-forståelse, der man ensidig søker etter hvordan barnet ha utviklet atferdsvansker, uten å se på påvirkninger og samspill. Årsaken blir da plassert utenfor den gitte samhandlingssituasjonen.

Holland (2013) fremhever også begrepet kontekst og å flytte blikket fra individ til system. For å få frem sirkularitet er *kontekst* begrepet aktuelt i forhold til barn og unge med atferdsvansker fordi det trekker inn de voksnes rolle i relasjonen. Kontekst betyr, ifølge Holland (2013), sammenheng. Uten at vi vet noe om sammenhengen, konteksten, atferden forekommer i, hevder hun at det er det umulig å forstå problematferden.

Holland (2013) legger vekt på betydningen av et annet begrep i systemteorien som er å *flytte blikket fra individet til systemet*. For å finne gode handlingsalternativer må man både se på den individuelle delen og utvide perspektivet til også å omfatte menneskene rundt barnet og systemet. Hun trekker frem et eksempel på når et barn slår andre barn. Det kan handle om både en uheldig voksenstil, for lite positivt fokus på barnet som slår og feil bruk av konsekvenser. Det kan videre handle om at det ikke er en god kommunikasjon, som igjen kan føre til at konflikter eskalerer lett. Mange barn kan også mangle sosiale ferdigheter. Det vil i liten grad prege arbeidet videre om man kun fokuserer på individuelle faktorer hos barnet og foreldre (Holland 2013:29).

2.2 Barnehagen og PPT

I denne undersøkelsen er barnehagen og PPT et system, både hver for seg og sammen. Jeg skal videre redegjøre for hvilket mandat barnehagen og PPT har i forhold til undersøkelsen min som danner rammen for systemrettet arbeid i barnehagen, og barnehagens samarbeidsrelasjon med PPT.

2.2.1 Barnehagen

Formålet til barnehagen er hjemlet i Lov om barnehager (2005), som er det viktigste styringsdokumentet til barnehagen. I §1 står et følgende: «*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling*» (Barnehageloven 2005).

Rammeplan for barnehagen (2017), som er en forskrift til barnehageloven (2005), er et annet viktig styringsdokument i barnehagen. Som nevnt i innledning understreker rammeplanen (2017) at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, men også sørge for at barn som trenger ekstra støtte får den tilretteleggingen som er nødvendig for et inkluderende og likeverdig tilbud.

St.meld. 41 «Kvalitet i barnehagen» (2008-2009) understreker de mange endringer i barnehagen de siste årene. Noen av endringene er, rett til barnehageplass som bidro til stor grad av barnehageutbygging og barnehagen er lagt inn under Kunnskapsdepartementene. Barnehageutbyggingen skulle gjennomføres uten å senke kvaliteten i tilbudet i barnehagen. St.meld 41 understreker følgende: *”Barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling”* (Kunnskapsdepartementet 2008-2009:29).

Kvalitet i barnehage handler, ifølge Ogden (2015), om struktur, prosess og resultater. *Differensiell kvalitet* er også aktuell og handler om hvordan barnehagen ivaretar barn med forskjellige forutsetninger og behov. *Strukturkvalitet* er relevant i min undersøkelse da det handler om personalet kompetanse. Gruppestørrelse og antall barn per voksen er også strukturkvalitet. Ogden (2015) viser til, OECD 2010, som understreker at personalets kompetanse og voksentetthet synes å være strukturfaktorene som har størst betydning for barns trivsel og utvikling. *Prosesskvalitet* knyttes til kvalitetsindikatorer som samhandling, relasjoner, medvirkning og barns trivsel. Her viser han til at de sosiale relasjonene og samhandlingen slik de oppleves av barna og foreldrene, er viktigere for barnas utbytte enn strukturelle forhold. Dette er relevant i min undersøkelse da relasjon mellom voksne og barn er en viktig faktor i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. *Resultatkvalitet* handler til slutt om barnas utbytte av å gå i barnehagen i form av trivsel, kompetanse, språk, selvtillit eller andre utfallsvariabler (Ogden 2015:74).

2.2.2 PPT

PPT sin rolle var tidligere definert i opplæringslova (1998). PPT sin virksomhet er nå hjemlet i barnehageloven (2005) og ble iverksatt 01.08.16 Ordlyden er som følger: §19c: *«Kommunenes pedagogiske-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogiske-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Departementet kan gi forskrifter om andre oppgaver for den pedagogisk-psykologiske tjenesten»* (Barnehageloven 2005).

Mandatet til PPT er både å være en sakkyndig instans i forhold til vurderinger om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp, og bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse-

og organisasjonsutvikling. PPT har nå både et individrettet mandat og et systemrettet mandat. Når det gjelder det individrettede mandatet skal en sakkyndig vurdering ende med en tilrådning om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke.

Målet for pedagogisk-psykologisk arbeid er, ifølge Hesselberg og Tetzchner (2016), å støtte barns og ungdommers læring i bred forstand. Målet er tredelt: kurativt eller reparerende, forebygge for enkeltbarnet eller forebygge for barnegruppen. Pedagogisk-psykologisk arbeid omfatter videre både utredninger, planlegging og oppfølging av tiltak for enkeltbarn og veiledning og rådgivning til foreldre, barn og fagfolk i barnehage og skole. I tillegg til dette omfatter arbeidet også organisering, koordinering og tilrettelegging av samarbeide mellom ulike instanser (Hesselberg og Tetzchner 2016: 15). Det har vært en endring i Norge for PPT sitt arbeidsområde fra tidlig 1990-tallet i både offentlige og politiske føringer. Endringen består av fra et individrettet fokus over til et mer systemrettet perspektiv (Kvelling og Wendelborg i Tveit mfl.2012: 43). I tillegg til endringer i det spesialpedagogiske feltet understreker Bratteng at det er endringer i rollene til de ansatte i PPT. Hun sier følgende: «*PPT har behov for en helt ny personalrolle som kan ivareta både det tradisjonelle utredningsarbeidet og være innovatør i forhold til utøving av systemarbeid.*» (Bratteng 2008: s.61). Hun understreker at et slikt endringsarbeid vil ta tid.

Både barnehagen og PPT må forholde seg til myndighetens krav og forventninger om at PPT skal arbeide mer systemrettet som eks. St.meld 18 (2010-2011) (2010-11). I denne meldingen er det som nevnt i innledningen, tre strategier for forbedring av utdanningssystemet. Den første strategien, «*Fange opp –følge opp*», handler blant annet om at barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte. PPT skal følgende: «*arbeide tettere på barnehager og skoler, arbeide mer systemrettet og bruker kortere tid på sakkyndige vurderinger.*» (St.meld 18 (2010-2011) 2010-2011:90). Den neste strategien, «*Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte*», handler blant annet om at det skal bygges et lag rundt førskolelæreren og læreren ved at PPT kommer tettere på. Det står videre at det er viktig å sette i gang tiltak for å redusere ventetid i PPT. Den tredje strategien: «*Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring*», handler om at barnehager og skoler skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte over hele landet og at samarbeidet med foreldre skal bli bedre (St.meld.18 2010-2011: 91). Den siste strategien har jeg lite fokus på i min undersøkelsen

2.3 Sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen

Undersøkelsen til Cameron mfl. (2011) viste som, nevnt i innledningen, at sosiale og emosjonelle vansker er det området av vansker som har nest størst tilmelding av saker til PPT og er dermed et viktig område å fokusere på. Drugli mfl. sin undersøkelse (2008) viste, som nevnt i innledningen, at sosiale og emosjonelle vansker er et området som pedagoger og andre ansatte i barnehagen trekker frem som spesielt utfordrende og følgelig er et område jeg vil studere nærmere. Videre i denne oppgaven skal jeg først presentere kort sosial- og emosjonell utvikling. Deretter presenterer jeg sosiale og emosjonelle vansker før jeg presenterer forhold av betydning for utvikling av emosjonelle vansker. Til slutt presenterer jeg tidligere forskning på sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Tiltak i forhold til sosiale og emosjonelle vansker kommer jeg tilbake til i kapittel 2.4 under arbeidsmåter.

2.3.1 Sosial- og emosjonell utvikling

Den *sosiale utviklingen* hos barn danner grunnlaget for andre utviklingsområder. Et godt sosialt samspill med andre er, ifølge Størksen (2014: 74), helt avgjørende for emosjonell, språklig, motorisk og kognitiv utvikling. Sosial utvikling handler om individets utvikling mot å inngå sosiale samspill med mennesker i sine omgivelser. Både den utviklingen som oppstår i naturlige instinkt hos spebarnet (tilknytning) og mer tillærte ferdigheter (sosial kompetanse) faller inn under begrepet sosial utvikling. Sosial kompetanse, må dermed læres og blir videre beskrevet av Elliot og Gresham (2002) som evnen til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og til å vise ansvarlighet (Elliott&Gresham (2002:13), i Størksen (2014:76)).

Den *emosjonelle utviklingen* foregår, ifølge (Drugli 2014) i nær sammenheng med den sosiale og kognitive utviklingen. Hun hevder at emosjonell kompetanse ikke utvikles av seg selv. En forutsetning for utviklingen av emosjonell kompetanse hos barn slik at de blir kjent med egne og andres følelser og kan håndtere disse, er sensitive og tilpassede responser fra nære voksne (Drugli 2014:52). Emosjonell kompetanse spiller en stor rolle for barnets utvikling av relasjoner til andre mennesker. Konsekvenser hos barn som har vansker med å regulere sine følelser kan være at de oftere vil streve i sine relasjoner til jevnaldrende. Emosjonsregulering handler, ifølge Drugli (2014: 53), om evnen til å overvåke og kontrollere emosjonell erfaring og emosjonelle uttrykk og tilpasse disse til ulike sosiale situasjoner. Drugli (2014:61) hevder at negativ barnehagekvalitet i form av lite utviklingsstøttende samspill mellom personale og barn kan påvirke barns utvikling negativt.

2.3.2 Sosiale og emosjonelle vansker

Ogden (2015:13) trekker frem mange uttrykk som har blitt brukt om utagerende problematferd hos barn og unge. Han viser til uttrykk som eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer. I tillegg kommer begreper fra psykiatri og psykologi som atferdsforstyrrelse og antisosial atferd.

Både Ogden (2015) understreker at det kan være vanskelig å skille mellom vanlig og uvanlig problematferd. Ogden (2015) understreker følgende: *«Det er vanskelig å trekke klare grenser mellom det normative og det avvikende.»* (Ogden 2015:13). Holland (2013) fremhever også at normal atferd kan være krevende og slitsomt for voksne. Hun viser videre til Webster-Stratton 2010, som trekker frem at eksempler på normalt atferd kan være sutring, uro og krancling. Videre er hver fjerde interaksjon mellom barn i førskolealder er aggressive, 70% av alle småbarn har minst ett raseriutbrudd om dagen og barn og unge følger i snitt 70% av de voksnes regler. (Holland 2013:20). Drugli (2013) legger også til at trassatferd og fysisk aggresjon er normalatferd som synker med alder etter hvert som barnet modnes og utvikler alternative reaksjonsmåter og sier videre: *«Barn som har slik atferd utover det normale når det gjelder både hyppighet og varighet, vil ofte blir vurdert til å ha atferdsvansker.»* (Drugli 2013: 48).

For å konkretisere atferdsproblemer, viser jeg til Lund (2012) sin definisjon: *«Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvvisning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk.»* (Lund (2012:22). Både innagerende atferd og utagerende atferd inngår i denne definisjonen og den tydeliggjør at atferden både er en utfordring for omgivelsene og for barnet og at den hindrer både læring og trygge relasjoner. I det følgende presenterer jeg begrepet i to hovedgrupper: innagerende vansker og utagerende vansker. Nordahl mfl. (2005:35) viser til flere undersøkelser (f.eks Ogden 1998 og Sørli og Nordahl 1998) som viser at omfanget av innagerende atferd og utagerende atferd er omtrent like stort.

Innagerende vansker

Barn og ungdom som beskrives som sjenerte, utgjør en forsømt gruppe i barnehage og skole. Lund viser til forskning på dette området både fra Europa og Nord-Amerika (Lund 2004, Rubin, Burgess, Kennedy og Stewart, 2003, Zimbardo og Radl, 1999 i Lund

2012:24). Forklaringen på at sjenerte er en forsømt gruppe, kan være at internaliserte problemer som sjenanse, ikke har den samme negative påvirkningen på andre i barnehage og skole som utagerende atferd som misnøye, uro og «trass» kan ha. Når det gjelder forekomst av innagerende atferd spriker tallene fra forskning, ifølge Lund (2012). Fra 4% til helt opp mot 20% av barn fra 4-18 år kan ha denne typen vanske (bla. Sørli 2000). Hun understreker videre at når vi vet at sjenanse påvirker relasjoner, samspill og ikke innfrir barnehagens og skolens normative forventninger kan vi anvende begrepet innagerende atferd. Innagerende atferd blir definert på følgende måte: *«Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.»* (Lund 2012:27).

Hun understreker videre at i motsetning til de som viser utagerende atferd der de vender følelsene sine ut mot verden, vender de som viser innagerende atferd følelsene innover mot en selv. Når det gjelder barnehagens møte med barns sjenanse har den stille jenta eller stille gutten, krav på å bli møtt som den han eller hun er (Lund 2012).

Utagerende vansker

Lund (2012) fokuserer mest på barn og unge som viser innagerende atferden. Holland (2013) fokuserer derimot mest på den utagerende atferden til barn og unge. Holland (2013) understreker at atferdsvanskene må ses i forhold til omgivelsene og viser til at systemteori er teorigrunnet hennes. Hun hevder at utagerende atferd, som ofte er en utfordring for sine omgivelser, omtales oftest som atferdsvansker. 2-3 % av barn og ungdom har atferdsvansker i alvorlig grad. Disse barna oppfyller ofte kriteriene til diagnoser som ADHD (Attention defisit hyperactivity disorder, ODD (Opppositional defiant disorder og CD (Condukt disorder). I tillegg har 3-4 % atferdsvansker som er moderate, men krever pedagogiske tiltak. Når det gjelder omfanget av atferdsvansker understreker Drugli (2013) følgende: *«I hver avdeling og hver klasse vil det gjerne være ett eller flere barn med alvorlig atferdsvansker»* (Drugli 2013:135). Hun understreker at det er gjennomført langt mere forskning på atferdsvansker i skolen enn i barnehagen, men at mye av forskningen i skolen vil være aktuell for barnehagen.

Holland (2013) viser til en modell hun har laget, med tre ulike nivåer på atferd som kan være nyttig å ha i sorteringsarbeidet av atferdens alvorlighetsgrad. Nivå 1, har fargen rød, og atferd som det er nulltoleranse for. Hos små barn kan det være slå, lugge, bite og stjele. Nivå 2, har fargen gul, og kan være normal atferd som i perioder opptrer så hyppig at man velger å sette i gang tiltak for å unngå at det låser seg fast. Dette kan være atferd som at

barnet legger seg ned og ikke vil gå selv, nekter å kle på seg selv, kaster klær utover ol. Nivå 3, har fargen grønn, og er atferd som alle barn og ungdom viser i perioder.

2.3.3 Forhold av betydning for utvikling av sosiale og emosjonelle vansker.

Midthassel mfl. (2011a:11) trekker frem at barns og unges sårbarheter er en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold. Barn kommer til barnehagen og skolen med ulike forutsetninger. Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker følgende om årsaker til sosiale og emosjonelle vansker: *Atferdsvansker har et visst genetisk grunnlag, men gener som er assosiert med slike vansker, er påvirkningsgener heller enn sårbarhetsgener. Det betyr at omgivelsene er minst like viktige for barns atferd (s.122).*»

Bru (2011) hevder at ulike faggrupper har ulik forståelse av årsaker til sosiale og emosjonelle vansker. Når det gjelder miljøfaktorer, er pedagoger de som vektlegger miljøfaktorer i størst grad. Han viser videre til Midtlyng-utvalgets innstilling om det spesialpedagogiske støttesystem, som jeg har nevnt i innledning, at forskning tyder på at problematferd i stor grad er kontekstuellet betinget, og at det kan forklares med bakgrunn i forhold til læringsmiljøet ved skolen. (Bru 2011a: 22). Videre understreker Bru (2011) at det er nødvendig for pedagoger å være oppmerksomme på de individuelle faktorens betydning

Nordahl mfl. (2005) presenterer risikofaktorer, beskyttende faktorer og opprettholdende faktorer som viktige faktorer som har betydning for utvikling av sosiale og emosjonelle vansker. En *risikofaktor* er, ifølge Nordahl mfl. (2005: 81) en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ prososial utvikling i fremtiden. Han understreker at barn ikke reagerer likt på risikoeksponering, fordi det varierer hvor robuste eller sårbare barna er. Det er individuelle risikofaktorer og kontekstuelle risikofaktorer (familien, jevnaldergruppa og skolen/barnehagen og nærmiljø/samfunn). I min undersøkelse med fokus på barnehagen, kan sentrale risikofaktorer der være: uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse, uklare forventninger til og lite oppmuntring av prososial atferd, dårlig gruppeledelse, negativ og konfliktfylt relasjon mellom barn og voksne, dårlig gruppemiljø, lite varierte og aktiviteter, mangel på strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse, segregerte tilbud i grupper for barn med atferdsvansker (Nordahl mfl. 2005:104). Han slår videre fast at jo flere risikofaktorer et barn eller en ungdom utsettes for, jo større sannsynlighet for seinere alvorlig problemutvikling.

En *beskyttende faktor* er en faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykosial utvikling hos risikobarn. De

beskyttende faktorene er knyttet opp mot individuelle beskyttende faktorer og kontekstuelle beskyttende faktorer. Beskyttende faktorer i barnehagen kan være: et fåtall klare og felles regler og regelhåndhevelse, tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd, autoritativ gruppeledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig og konsekvent), positiv relasjon til en voksen, handlingsplan for takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse.

Opprettholdende faktorer er, ifølge Nordahl mfl. (2005), observerbare forhold som bidrar til at atferdsproblemer vedvarer. Samhandlingen i her og nå situasjonen og eventuelt andre tilstøtende sosiale systemer vil være fokuset. Videre trekker, Nordahl (2005), frem at de opprettholdende faktorene er situasjonsbestemte og knyttet til den atferden som skal endres på.

Holland (2013) understreker at når man skal analysere et atferdsproblem er det vesentlig å ha forskningens risikofaktorer og de beskyttende faktorene som bakteppe for analysen. Hva som kan være de opprettholde faktorene for dette barnet og den atferden man forsøker å forstå, er også viktig og må analyseres. På bakgrunn av denne analysen kan man sette inn mål og tiltak.

2.3.4 Tidligere forskning på sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen

I innledningen viste jeg til en undersøkelse fra 2008 (Drugli, Clifford og Larsson). De intervjuet 27 pedagoger i barnehagen. Fokuset var hvordan pedagogene beskrev atferdsvanskene, hva som var årsak og hvordan de forholdt seg til dem. Pedagogene fortalt mest om utagerende vansker som opposisjonelle vansker (sinne, raserianfall, trass, krangling), oppmerksomhetsvansker (ukonsentrert og lett distraheret), impulsivitet (rastløshet, vandre rundt, handler uten å tenke), mer alvorlige atferdsvansker (slåss, slår, ødelegger, lyver og stjeler) og sosiale vansker (vil bestemme i lek, havner lett i konflikt, vansker med å ta kontakt). Når det gjelder årsak til vanskene, mente pedagogene at det handlet om «noe med barnet selv å gjøre», «noe med foreldrene og hjemme å gjøre» eller «både noe med barnet og hjemmet å gjøre». Barnehagefaktor ble ikke nevnt i det hele tatt som faktorer som kunne bidra til barnets atferdsvanske.

Når det gjelder hvordan pedagogene håndterte vanskene hos barna beskrev de at de fant individuelle løsninger for barna. De brukte mest proaktive strategier på avdelingen som klare regler, små grupper og dagplaner. Klar struktur og forutsigbarhet, hadde de erfaringer med var støttende for barnet med atferdsvansker. Ingen av pedagogene bruket en bestemt metode eller en bestemt måte å reagere på. Å jobbe med bestemte metoder var det en viss skepsis mot og de sa at «*Ingen metoder passer for alle*». Det å ta barna ut fra

situasjoner og prate med de, var den mest brukte strategien, når barna utviste sosiale problemer. Ifølge Drugli (2013) var det mest slående ved undersøkelsen at pedagogene opplevde at det var helt nødvendig å følge barnet tett gjennom hele dagen. Drugli (2013) mener det var ekstra bekymringsfullt at pedagogene formidlet arbeidet med barn med sosiale og emosjonelle vansker, gikk ut på å «overleve» fra dag til dag og at det viktigste var å forhindre barnets negative atferd. Hun viser også til internasjonal forskning (Wilson, Lipsey og Derzon 2003) som understreker at det er klar evidens for at det er behov for systematisk og godt organisert tilnærming hvis man skal lykkes med å redusere barns atferdsvansker i barnehagen. Det var ingen forskjell på utviklingen til barna, mht til atferdsvansker, fra de som hadde et spesialpedagogisk tilbud og de som ikke hadde slik hjelp.

Når det gjelder samarbeid med andre pedagoger fant Drugli, Clifford og Larsson (2008) at pedagogene fikk god støtte fra nære kollegaer i arbeidet med barn med atferdsvansker. Samarbeid med andre profesjoner utenfor barnehagene og skolene var de i mindre grad fornøyd med. Dette gjaldt barnevern, BUP og PPT. Funn som gjaldt PPT viste blant annet at de var for sjelden i barnehagen og at de visste for lite om hvordan de jobbet og at de derfor ikke kunne gi gode råd. Drugli (2013) sier følgende: *«Det synes i svært liten grad som om de eksterne aktørene bidrar til å komplementere pedagogenes kompetanse der den kommer til kort (Drugli 2013:153).»* Når BUP eller PPT var inne i saken, bidro det ikke til en mer systematisk tilnærming til arbeid med barnets atferdsvansker i barnehage og skole. Drugli (2013) sier følgende: *«Dette er relativt alarmerende informasjon da det er godt dokumentert at helhetlig og koordinerte tjenester er nødvendig for å lykkes i arbeid med barn med alvorlig atferdsproblematikk (Drugli 2013:153).»*

Denne studien til Drugli mfl. (2008) viser at det er utagerende atferds som pedagogene var mest opptatt av. Videre viste studien en manglende forståelse av sammenhengen mellom barnehagefaktorene og barnets utfordrende atferd. Pedagogenes håndtering av vanskene handlet mest om individuelle løsninger. På den ene siden det viktig med individuelle løsninger, men på den andre siden blir det viktig å analysere konteksten for å kunne sette i gang tiltak som kan gi god effekt på hele avdelingen. Informantene hadde stor skepsis til bruk av metoder i barnehagen. Drugli mfl. (2008) fant også at det ikke var noen forskjell i utviklingen hos til barn med sosiale og emosjonelle vansker som ikke fikk spesialpedagogisk tilbud og barn som hadde fått slik hjelp.

2.4. Systemrettet arbeid fra PPT i barnehagen

Jeg skal videre redegjøre for hva systemrettet arbeid i PPT kan være. Aller størst fokus er hvordan PPT kan arbeide systemrettet via ulike arbeidsmåter. Jeg gir en kommentar til utfordringer knyttet til bruk av programmer. Deretter skal jeg redegjøre for forutsetninger for systemrettet arbeid og til slutt redegjøre jeg for tidligere forskning på systemrettet arbeid.

2.4.1 Systemrettet arbeid

Barnehageloven (2005) slår fast at PPT skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Dette blir også kalt for systemrettet arbeid.

I tillegg til å hjelpe barnehager med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for barn med særskilte behov, understreker utdanningsdirektoratet at systemrettet arbeid i PPT kan foregå i et tverrfaglig samarbeid, i barnehagen og skolen og i avdelingen/gruppe/på trinnet. Dette arbeidet kan foregå i møter, samtaler og andre rådgivningsaktiviteter (www.udir.no).

Hesselberg og Tetzchner (2016:281) understreker at systemrettet arbeid i PPT sin sammenheng, retter seg mot barnehager og skoler som organisasjon. Her er målet å finne «vanskene og vanskelighetene» og legge til rette tiltak som kan fjerne eller redusere dem slik at organisasjonen fungerer bedre på ett eller flere områder. En annen måte å forstå begrepet, systemrettet arbeid, på kan være å se på det som systematisk arbeid rettet mot skolen eller barnehagen med tanke på kvalitetsforbedring (Midthassel 2011b:13).

SEVU PPT er en strategi for etter- og videreutdanning i for ansatte og ledere i PPT i perioden 2013-2018. Målet er økt fokus på systemrettet arbeid i PPT og har fire prioriterte områder: organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning og lederutdanning (www.udir.no). Ved å trekke frem prioriterte områder kan det gi oss en indikasjon på hvilke område innenfor systemrettet arbeid som blir trukket frem som viktige fra utdanningsdirektoratet.

Departementet legger ikke detaljerte rettslige føringer for hvordan PPT skal organisere sin bistand til barnehagen om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det er ønskelig fra departementet sin side at det er fleksibilitet slik at kommunene kan ivareta lokale behov og prioriteringer. Men de har merket seg at PPT bistår barnehagene ved ulike modeller (Stette 2016:13). Stette (2016) presiserer at PPT i hver kommune har plikt til å bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling, men det vil være opp til hver kommune å fastsette omfanget. Barnehager har ingen rett til å kreve kompetanse

–og organisasjonsutvikling fra PPT. Videre understreker Stette (2016) at denne bistanden til barnehagene ikke skal gå på bekostning av PPT sitt arbeid som sakkyndig instans etter loven (Stette 2016:13). Målet med bistanden og systemrettet arbeid fra PPT er som følger: «*At barnehager skal gi et tilrettelagt barnehagetilbud for barn med særlige behov.*» (Stette 2016:14).

St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011) har fire ulike forventninger til PPT på hvordan de kan arbeide systemrettet: PPT er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, arbeider forebyggende, bidrar til tidlig innsats i barnehagen og skolen og at PPT er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Jeg skal videre se litt nærmere på innholdet i de fire forventningene til PPT.

Forventning 1 handler om at PPT er *tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng*. Departementet ønsker at PPT skal være tilgjengelig og synlig for brukerne å skape gode relasjoner til innbyggerne. Det står følgende: «*Tilgjengelighet innebærer å bidra med kompetanse, veiledning råd og hjelp til barnehager, skoler, foreldre barn og elever.*» (St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011: 92). Videre fremhever meldingen at brukerne skal vite hvordan man får hjelp, når de kan forvente å få den og mulighet til å påvirke og gi tilbakemelding om tilbudet som blir gitt.

Forventning 2 handler om at PPT arbeider *forebyggende*. Departementet ønsker at PPT arbeider forebyggende så barnehager og skoler skal komme i forkant av lærevansker og problemer. Det står følgende: «*PP-tjenesten kan på et tidlig tidspunkt gi råd til skolen om løsninger og tiltak som gjør at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte innenfor den ordinære opplæringen, slik at det ikke blir nødvendig å henvise eleven til PP-tjenesten og gjøre enkeltvedtak.*» (St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011: 93). Å være tettere på vil, ifølge St.meld 18 (2010-2011) (201-11), innebære at PPT skal bidra med råd og veiledning i klasseledelse og pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål. Opplæringslova (1998) understreker at skolene skal ha vurdert og prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort sakkyndig vurdering (Opplæringslova §5-4). Det blir også fremhevet i St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011:94) at flere kommuner har etablert gode rutiner for hva barnehager og skoler skal prøve ut av tiltak før tilmelding og stilt krav om hva slags informasjon som må sendes før PPT starte sitt arbeid. Det er ikke et lignende krav til barnehagene, ifølge barnehageloven (2005).

Midthassel mfl. (2011b) understreker at den tidligste intervensjon er forebygging via godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø kan bestå av trygge og tydelige voksne med gode

relasjoner til barna, som har god kunnskap om hvordan de kan være både faglig og emosjonelt støttende og utvikle et miljø der barna skal være trygge (Midthassel mfl.2011b:11). Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker at PPT er en sentral aktør i det forebyggende mentale helsearbeidet og fremhever følgende: «*Gode læringsmiljøer har egenskaper som er helsefremmende for alle barn, og som kan virke beskyttende for barn som er sårbare eller i risiko for å utvikle psykiske vansker. Skolen – og i noen grad barnehagen- har altså helt sentrale funksjoner på dette området.*» (Hesselberg og Tetzchner 2016:294).

St.meld.18 understreker videre, under forventningen 2 om forebygging, at de kontekstuelle betingelsene og det sosiale miljøet påvirker elevens prestasjon. På bakgrunn av dette fremhever departementet at det er avgjørende at PPT også analyserer betingelsene og konteksten rundt det enkelte barn (St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011:93)).

Forventning 3 handler om at PPT bidrar til *tidlig innsats* i barnehage og skole. Departementet ønsker at PPT sammen med barnehagen og skolen bidrar til at det settes i gang tiltak raskt når elever og barn er henvist til PPT. Tidlig innsats blir i St.meld. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen*, beskrevet som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder og i løpet av grunnopplæringen.

Lang ventetid i PPT kan føre dette til at barn og unge med særskilt behov for hjelp og støtte må vente lenge på oppfølging. På bakgrunn av dette er det et ønske fra departementet at PPT skal være tilstede i barnehagen og skolen for å diskutere tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring (St.meld 18 (2010-2011) 2012-2011:94)

Midthassel mfl. (2011:12) trekker frem at noen ganger er ikke forebygging nok og da vil tidlig intervensjon innebære kompetanse til å identifisere det som truer læringsmiljøet for en, noen eller en hel gruppe og i tillegg kompetanse til å sette inn tiltak for å motvirke en uheldig utvikling. Kompetanse hos personalet i barnehagen til å sette i verk tiltakene fra PPT, mener Hesselberg og Tetzchner (2016: 288), er en forutsetning for systemrettet arbeid og at tiltakene skal ha ønsket effekt hos barnet. Støtte til kompetanseoppbygging og veiledning av lærere, er en av oppgavene utdanningsdirektoratet nevner som et sentralt systemrettet oppgave for PPT. Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker at kompetanseutvikling av personalet i barnehagen kan skje på ulike måter. Det kan foregå via kurs, opplæring og veiledning. De understreker videre at kurs og opplæring først og fremst er en formidling av kunnskaper og ferdigheter, mens veiledning handler om en

lære- og bevisstgjøringsprosess som skal bygge opp relevant kunnskap og kompetanse. Den som blir veiledet skal få innsikt i egen praksis og rolle (Hesselberg og Tetzchner 2016:301). Veiledning fra PPT er, ifølge Hesselberg og Tetzchner (2016) et hovedelement i arbeidet for å gjøre familier og fagpersoner kompetente og trygge. De bruker følgende definisjon på veiledning: «*Faglig veiledning en prosess der en mer kyndig og erfaren fagperson søker å støtte og forbedre arbeidet til en eller flere fagpersoner og gjøre dem mer bevisste og trygge i deres yrkesutøvelse.*» (Hesselberg og Tetzchner 2016:303).

Når det handler om å gjennomføre kurs som kompetanseheving, understreker Landmark og Refsahl (2009) følgende: «*Det å holde kurs eller nettverkssamlinger alene er ikke nok. Våre utfordringer blir, sammen med lokale fagfolk, å skape gode endringsprosesser. Det vil, både i forkant og etterkant av kurs og nettverksarbeid fra Staped sin side, være snakk om mer systemrettede arbeidsoppgaver i kommunene og på skoler. Da vil det være mulig at vår kompetanse når helt fram dit den skal til elevene.*» Landmark og Refsahl 2009:46). Her trekker de frem utfordringer som kan oppstå ved systemrettet arbeid. Eksemplet er hentet fra skole, men prinsippet om hvordan få til en endring er overførbart til barnehagen. Forventning 4 fra St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011) handler om at PPT er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner og om omhandler sakkyndige vurdering. Denne forventningen er ikke relevant for min problemstilling, så den går jeg ikke videre inn på.

2.4.2 Arbeidsmåter i systemrettet arbeid med fokus på sosiale og emosjonelle vansker.

Utdanningsdirektoratet trekker frem noen eksempler på systemrettede arbeidsoppgaver i PPT: bistå i utviklingsarbeid på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, bistå i tverrfaglig samarbeidsfora for eksempel tidlig innsatsteam, bistå i å utarbeide rutiner og holde innlegg. Denne oversikten er, ifølge utdanningsdirektoratet, eksempler og er ikke uttømmende (www.udir.no). Videre i oppgaven skal jeg presenter fire ulike måter PPT kan arbeide systemrette i barnehagen: via programmer, modeller, delta i ulike prosjekter og arbeid med de beskyttende faktorene knyttet til barnehagen som kan redusere sannsynligheten for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn.

Program

Midthassel mfl. (2011b:14) fremhever at den mest omfattende måten å jobbe systemrettet på er gjennom programmer. Drugli (2013) understreker hvorfor dette kan være omfattende og skriver følgende: «*Det er ofte stor entusiasme knyttet til barnehager og*

skolebaserte program når de settes i gang, men hvis det ikke blir jobbet godt med implementering og vedlikehold, vil metoden raskt «dø ut» fordi det ikke syntes å virke.» (Drugli 2013:166). PPT må, ifølge Hesselberg og Tetzchner (20016:293) kjenne til de programmene som skolene i området bruker eller som kan være aktuelle å bruke. De skal videre kunne gi råd om bruk og være med å iverksette dem.

I rapporten: «Forebyggende innsatser i skolen» (2006) ble det utført en forskningsbasert vurdering av ulike programmer og opplæringspakker i forhold til forebygging og mestring av problematferd (Nordahl, Gravkrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes 2006). Målgruppen i tabellen i rapporten var både skole og barnehage (Nordahl mfl.2006:154). Programmene som har fått den beste vurderingen (kategori 3) med barnehage som målgruppe er som følger: «De utrolige årene» og «Du og jeg og vi to». LP- modellen, som har kun skole som målgruppe i denne rapporten, har også fått den beste vurdering og har blitt gjennomført i barnehager i Norge etter rapporten var skrevet.

Jeg har valgt ut å gå noe inn i programmene DUÅ, LP-modellen og COS, da jeg i forkant av mitt prosjekt gjorde en «spaning» der jeg fikk informasjon om at noen av PPT kontorene der informantene arbeidet, jobbet systemrettet på denne måten. Jeg trekker også frem kontekstmodellen som en veileder PPT kan benytte. PPT sin rolle i programmer eller metoder kan være både å gjennomføre opplæring til barnehagen eller delta som veileder.

«De utrolige årene» DUÅ har blitt utarbeidet av Carolyn Webster-Stratton fra USA. I Norge har programmene til DUÅ vært i bruk siden 1999 og pr. april 2017 er det 130 kommuner i Norge som bruker programmet DUÅ. Formålet til de åtte DUÅ-programmene er både å forebygge og/ eller behandle atferdsvansker hos barn opp til 12 år. I denne sammenheng er det Barnehage- og skoleprogrammet for alle barn i en barnehage, som er aktuelt å trekke frem og det brukes som forebygging.

Temaer som blir tatt opp i dette programmet er blant annet samarbeid med foreldre, å bygge et godt forhold til elevene, den proaktive læreren, fremme god oppførsel, takle dårlig atferd, å lære elevene problemløsning, å skaffe seg venner og lærer elevene å håndtere følelser (Webster-Stratton 2005:17). Et av programmene til DUÅ, Dinoskolen for barn fra 3-8 år, kan brukes både forebyggende og behandlende (Fyhn 2017: 1-3). Lekens fundamentale betydning blir fremhevet av Webster-Stratton, i det teoretiske rammeverket for programmet, som viser til Conasance Hanf som er «oppfinner» av barnestyrt lek. (Fyhn 2017: 17). For å komme i gang med DUÅ må enheten der en arbeider søke om å få etablert programmet i sin organisasjon. DUÅs

implementeringskontor ved RKBU Nord, Uit, vil da vurdere om enheten som søker innfrir krav til å etablere programmet» (www.dua.uit.no).

Modell

LP-modellen står for Læringsmiljø og pedagogisk analyse og har vært mest utbredt i skolen, men er også prøvd ut i barnehager (Plischewski, Støen og Tinnesand (2013)). Hensikten med analysemodellen er å få en eksplisitt forståelse av de faktorene som utløser, påvirker og opprettholder atferdsproblemene. Modellen består av en analysedel, en strategi- og tiltaksdel. Analysedelen består av formulering av utfordringer, tema eller problemer, målformulering, innhenting av informasjon, analyse og refleksjon. Strategi- og tiltaksdelen handler om utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring av valgte strategier, evaluering og revidering (Nordahl mfl. 2005: 143-144). LP-modellen er basert på systemteori og det er tre perspektiver i modellen: aktør, individ og kontekst. Individperspektivet handler om egenskapene og forutsetningene til individet. Aktørperspektivet omfatter de intensjonene og valgene individene tar og handlingene de utøver. Det kontekstuelle perspektivet omfatter ulike forhold i miljøet som har betydning for det som foregår. Relasjoner mellom voksen og barn og mellom barna-barn, kommer inn under dette perspektivet (Plischewski mfl. 2013:9). Implementeringsperioden til LP-modellen er på tre år der analysemodellen skal anvendes på ulike utfordringer (Plischewski mfl. 2013:6).

Holland (2013) har utviklet en 10 trinns prosess for problemløsning kalt *Kontekstmodellen*. Modellen er ifølge Holland et konkret verktøy for praktisk og systemisk tilnærming til atferdsproblemer hos barn og ungdom. Kontekstmodellen vektlegger samtlige av systemteoriens elementer. Den består kort av 10 trinn: liste over all problematferd, problematferd i prioritert rekkefølge, kartlegge utgangspunkt/grunnlinje, velge hovedmål for arbeidet, systemanalyse, prioritere faktorer, bestemme delmål, bestemme tiltak, evaluere delmål og bestemme veien videre (Holland 2013:36). Systemanalysen er et visuelt verktøy og selve hovedpilaren i kontekstmodellen. Det sentrale spørsmålet er hvorfor har barnet denne atferden og hvilke faktorer her-og-nå opprettholder atferden (Holland 2013: 43). Hun understreker at en opprettholdende faktor kan være om det er en god eller dårlig relasjonen mellom den voksne og barnet (Holland 2013: 47). Fokuset i modellen er å endre de voksnes atferd.

COS (Circle of Security) eller trygghetssirkelen, er en tilknytningsmodell, som kan være et godt verktøy for å jobbe med relasjonen mellom voksne og alle barn. Cooper, Hoffman og Powell er skaperne av Trygghetssirkelen. De framhever i forordet til Brandszæg,

Torsteinson og Øiestad (2013) at å dekke barns følelsesmessige behov for kontakt med en voksen som alltid er tilstede, er en avgjørende forutsetning for læring. De fremhever at dette er en komplisert oppgave som krever mye av lærerne blant annet å observere, gjenkjenne og forstå barnets tilknytningsbehov, slik den kommer til uttrykk og reflektere over om deres respons dekker barnets behov. Lærerens empatiske holdning er også et avgjørende element i relasjonsbyggingen for at barn skal føle seg trygge nok til å utforske og (Brandzæg m.fler (2013:5). Brandzæg m.fler (2013) viser også til forskning som viser at barn med gode relasjoner til de voksne i barnehagen har bedre sosiale ferdigheter og mindre atferdsproblemer på sikt (Barnes, Leach, Malmberg, Stein & Sylva 2009; Mashburn et al., 2008 i Brandzæg m.fler 2013).

Prosjekt

PPT kan delta i ulike prosjekt som en systemrettet arbeidsmåte. Læringsmiljøsentret i Stavanger har og har hatt ulike prosjekter i barnehagen. Et utviklingsprosjekt kalt, «De utfordrende barna», foregikk fra 2005-2012 (Roland, Fandrem og Løge i Midthassel mfl. 2011b). Hovedfokuset for dette prosjektet var å utvikle handlingskompetanse til å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker hos barn. Dette prosjektet skulle være systemrettet og oppnå større grad av tidlig innsats hos barn i alderen fire til åtte år. PPT og helsestasjonen deltok i dette arbeidet.

En annet prosjekt fra Læringsmiljøsentret er å utvikle en håndbok i gruppeledelse. Midthassel (2011b) sier følgende: «Å utvikle en håndbok i klasseledelse er et systemrettet arbeid» Midthassel (2011: 76). I barnehagen blir begrepet gruppeledelse brukt, der skolen bruker begrepet klasseledelse. En håndbok kan være et utviklingsarbeid som blir retningsgivende for gruppeledelse i barnehagen og er en mulighet for en mer felles praksis (Midthassel 2011: 73).

Arbeid med de beskyttende faktorer knyttet til barnehagen

PPT kan arbeide systemrette mot alle barn i en barnehage ved å arbeide mer åpnet med de beskyttende faktorene knyttet til barnehagen.

Når det gjelder tiltak i å møte barn og unge med utagerende atferd nevner Holland (2013) opp flere faktorer: god autoritet, positiv oppmerksomhet, grensesetting og konsekvenser, gode beskjeder og kommunikasjon, stoppe konflikter på et lavt nivå og sosiale ferdigheter. Når det gjelder tiltak i å møte barn og unge som viser innagerende atferd trekker Lund (2012) frem blant annet: anerkjennelse, lytte, vise det gode ansikt, sosial ferdighetstrening, den gode samtalen og et inkluderende læringsmiljø med en tydelige ledelse (Lund 2012). Hun understreker at disse tiltakene også kan brukes i til barn som

viser utagerende vansker. De beskyttende faktorene til barnehagen, via Nordahl mfl. (2005) sin oversikt, er som følger: et fåtall klare og felles regler og regelhåndhevelse, tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd, autoritativ gruppeledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig og konsekvent), positiv relasjon til en voksen, handlingsplan for takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse.

Faktorene som Holland og Lund trekker frem som tiltak, finnes også igjen i de beskyttende faktorene knyttet til barnehagen og kan sorteres de i tre kategorier som jeg kort skal utdype noe: Gruppeledelse (regler og regelhåndhevelse, tydelig forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd og autoritativ gruppeledelse), relasjonsbygging og sosiale kompetanse.

Gruppeledelse. Når det gjelder faktoren om autoritativ gruppeledelse, definerer Drugli gruppeledelse som følgende: «... *det pedagogene gjør for å etablere et fysisk og sosialt miljø i gruppen for å gjennomføre daglige rutiner og aktiviteter og for å forebygge og møte negativ atferd*» (Drugli 2013:141). Hun understreker videre at dårlig gruppe- og klasseledelse fra pedagogenes side kan føre til økt generell forekomst av atferdsvansker i barnehagegruppa og sosiale problemer barna imellom.

Relasjonsbygging. Relasjonen pedagog/voksne og barn blir spesielt understreket av Holland (2013) som sier følgende: «*Det er altså indikasjoner på at relasjonen mellom voksne og barn er den viktigste faktoren for barns læring, utvikling og grad av atferdsproblemer*» (Holland 2013:7). Hun understreker videre at bevisste voksne er voksne som har kunnskap, reflektere og forstår at kvaliteten på relasjonen er lik summen av hva vi sier, og alt hva vi gjør (Holland 2013: 14).

For å bygge en gode relasjon til barn i barnehage er lek en viktig innfallsvinkel. Lek er understreket som viktig i relasjonsbyggingen med barna av Webster-Stratton (2005). Hun sier følgende: «*Å leke med elevene er en av de mest virkningsfulle måtene å etablere et godt forhold til dem .*» i Webster-Stratton (2005: 64). Barn som er impulsive, lite føyelige, aggressive eller respektløse trenger leken aller mest (Webster-Stratton 2005: 65).

Sosial kompetanse. Ogden fremhever betydningen av utvikling av sosial kompetanse i barnehagealder. Han sier følgende: «*Både på kort og lang sikt er sosial kompetanse antagelig den viktigste forutsetningen eller prediktoren for barn oppvekst og utviklingsmuligheter*». (Ogden 2015:90). Holland (2013:167) trekker frem at sosial kompetanse innebærer å lære samfunnets normer og hvordan man skal oppføre seg mot

andre mennesker. Sosial kompetanse kan læres og utvikles via lek, litteratur, gode vennerelasjoner og aktiv voksenrolle i tillegg til systematiske opplegg for læring av sosial kompetanse.

Kommentar til bruk av programmer og programmer i systemrettet arbeid

På den ene siden kan det å velge et program eller en modell hjelpe barnehagene med å jobbe systematisk med et godt læringsmiljø som inkluderer alle barn. Alle barnehager i en kommune kan få felles opplæring i et program eller en modell. Alle involverte kan dermed få et felles språk og et felles verktøy i forhold til å forebygge og håndtere atferdsutfordringer hos barn. PPT sin rolle i bruken av de ulike programmer er, som nevnt, at de må kjenne til programmer som skolene og barnehagene i området bruker eller som kan være aktuelle å bruke, og gi råd om bruk og være med i arbeidet med å iverksette dem (Hesselberg og Tetzner (2016:293). På den andre siden det er viktig at kommunene og evt. barnehagene er klar over hindringene de kan møte ved å velge eks. et program. I forhold til DUÅ er det lover og regler ved bruk av programmene. Gruppeledere må sertifiseres og det må settes en avtale med noen kriterier som må være oppfylt. Drugli (2013) viser til at implementeringskvaliteten kan være avgjørende for effekten av programmet, noe som må tas med i vurdering av bruken av et program.

Ogden (2011) konkluderer i en artikkel om sosiale ferdighetsprogram på følgende måte: «*Standardiserte programmer og behandlingsplaner kan ha en viktig funksjon, men mer avgjørende er de autentiske læringsmulighetene som barn og unge får i skole, familie og fritid, når sosialt kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes.*» (Ogden 2011: 9). Fullan har skrevet om skolesystemer som drar i samme retning i forhold til bedre læring for alle elevene i et distrikt, der han konkluderer med å si følgende: «*Løsningen er ikke et program, den er et sett med noen felles prinsipper og retningslinjer som etterstrebes uten stans. Fokuserte utøvere, ikke programmer, er drivkraften bak suksess.*» (Fullan 2014:83).

På den ene siden kan systemrettet arbeid i barnehagen innebære å bistå barnehagen ved å bruke standardiserte, ferdig materiell som programmer. På den andre siden kan PPT bistå barnehagen med en mer åpen tilnæringsmåte som for eksempel ved å ha arbeide med de beskyttende faktorene tilknyttet barnehagen som gruppeledelse, relasjonsbygging og sosial kompetanse.

2.4.3 Forutsetninger for i systemrettet arbeid

Midthassel mfl. (2011) fremhever, som nevnt, at systemrettet arbeid først og fremst er systematisk arbeid rettet mot barnehagen eller skolen med tanke på kvalitetsforbedring.

Ertesvåg og Roland (2013) bruker begrepet endringsarbeid, for arbeid som handler om å utvikle praksis, og det er denne definisjonen jeg bruker videre i oppgaven. De viser til at flere forskere (Fullan 2007, Greenberg mfl, 2005 og Fixen mfl.2005) beskriver tre hovedfaser i et endringsarbeid: initieringsfasen, implementering og videreføringsfasen. Jeg skal videre presentere noen viktige faktorer som kan være forutsetninger inn i et systemrettet arbeid i de ulike fasene i et endringsarbeid fra PPT i barnehagen.

Initieringsfasen i et systemrettet arbeid

Initieringsfasen handler om forberedelser som blir gjort i barnehagen før endringen blir satt i gang. Ertesvåg og Roland (2013:28) viser til Greenberg mfl. (2005) som trekker frem flere viktige spørsmål som bør avklares før en endringsprosess settes i gang. Spørsmålene er følgende: Hva er behovet for endring i barnehagen? Hvor bevisst er en om behovet for endring i organisasjonene? Er organisasjonen forberedt på en endring? Hva er kapasiteten for endring i organisasjonen? Er det forpliktelse overfor og entusiasme for endring blant de ansatte? Hvilke intensiver (forsterkere) finnes tilgjengelig for endringen? Hvilke erfaringer sitter barnehagen på fra tidligere når det gjelder endringsarbeid? Disse faktorene avgjør hvor godt organisasjonen er forberedt på å gjennomføre endringsprosessen.

Et av spørsmålene handler om å definere behovet for endring. En årsak til at det ikke blir en suksess i endringsarbeid er blant annet at de som skal gjennomføre arbeidet ikke opplever et behov for endring (Fullan 2007 i Ertesvåg og Roland 2013: 14). En forutsetning for systemrettet arbeide fra PPT i denne fasen, er at det er en opplevelse av behov for endring blant dem det angår eks. lærerne i en barnehage eller skole. Ertesvåg og Roland (2013) viser til Midthassel (2004) og sier følgende: «*Dersom de ser et reelt behov for endringen, skaper det et godt utgangspunkt for involvering. Involvering og utvikling av et eierforhold er en forutsetning for å få til endringsprosesser i en organisasjon.*» (Midthassel 2004 i Ertesvåg og Roland 2013:28). Barnehagen kan i denne fasen kan ta initiativ til å sende tilmelding til PPT på systemarbeid. Stette (2016) understreker at barnehagens behov, vil gi en indikasjon på hvilke områder det er behov for bistand fra PPT.

Implementeringsfasen i et systemrettet arbeid

Implementeringsfasen omhandler gjennomføringen av selve intervensjonen. Implementering er en kritisk fase i å oppnå en faktisk endring og dette forutsetter, ifølge Ertesvåg og Roland (2013) en stor grad av klarhet i prosessen. De fremhever at det å systematisere arbeidet i en implementeringsplan som inneholder visjonen,

kjernekomponentene, konkretisering av kjernekomponentene, tidfesting og ansvarliggjøring kan være en god måte å omsette visjoner og ideer ut i praksis. (Ertesvåg og Roland 2013: 35). En forutsetning for systemrettet arbeid fra PPT i denne fasen kan derfor være å lage en implementeringsplan.

I tillegg til klargjøringsarbeidet, fremhever Ertesvåg og Roland (2013:36) andre faktorer som kan påvirke implementering: lojalitet til endringsprosessen, utvikling av felles forståelse, kapasiteten i personalet og ulike barrierer mot endring som tidligere negative endringsopplevelser, tid til å gjennomføre endringene eller mangel på ressurser. Dette er viktige faktorer PPT kan være bevisst i et systemrettet arbeid i barnehagen.

Ertesvåg og Roland (2013:37) viser til Fixen og medarbeider (2005) som fremhever at en av kjernekomponentene i teori om implementering er trening av personalet. Presentasjon av teori, beskrivelse av ferdigheter og utvikling av nye ferdighet og metoder og praktisering med veiledning, kan være ulike eksempler på trening. Videre blir det fremhevet at effekten av treningen blir sterkere om den følges opp av coaching. Målet med coachingen er å hjelpe deltakerne i å omsette endringsarbeid til arbeidet på praksisfeltet. I denne fasen kan PPT være direkte ute i barnehagen og gjennomføre selve endringsarbeidet.

Videreføringsfasen i systemrettet arbeid

Videreføringsfasen er en forlengelse av implementeringsfasen og går ut over den formelle perioden. En utfordring i denne fasen er blant annet utskifting i personalet og at endringer som omfatter hele organisasjoner, som barnehagen, tar tid. Fullan 2007 viser til at det kan ta tre-fem år å implementere endringer i skolen. (Ertesvåg og Roland 2013:39). Ertesvåg og Roland (2013) understreker at nøkkelen til varig endring ligger i systematisk og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering og fornyelse av arbeidet. Forutsetninger for å lykkes med systemrettet arbeidet i denne fasen er systematisk arbeid helt fra initieringsfasen, vedlikehold av kompetanse som er utviklet i intervensjonen og fornyelse av arbeidet (Ertesvåg og Roland (2013:41). I denne fasen kan PPT følge opp endringsarbeidet over en periode etter avtale med barnehagen.

Ledelsen

Midthassel mfl. (2011b) understreker at en planlagt endring må forankres i ledelsen, i tillegg til de ansatte. Tydelig ledelse er helt nødvendig for å få en god utvikling og viser til forskning av Day; Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000; Midthassel og Ertesvåg, 2008 i Midthassel 2011b:14). Lederne må gå foran å vise vei og legge forholdene til rette for utviklingen. Videre trekker Midthassel (2011b) frem at lederen har en todelt rolle. På

den ene siden må lederen være tydelig i sine forventninger til personalet, støtte dem i arbeidet, etterspørre aktivitet og følge opp enkeltvis etter behov. På den andre siden må lederen sørge for at strukturene som trengs er på plass slik at utviklingen kan gjennomføres (Midthassel mfl. 2011b: 14). Ved implementering av et program sier Midthassel og Roland (2011b) følgende: «Den viktigste enkeltfaktor for en vellykket implementering er ledelsen.» (Midthassel og Roland 2011b:112.). Tydelig ledelse fra styrer i barnehagen igjennom alle fasene i et endringsarbeid, kan dermed også være en forutsetning for systemrettet arbeid der PPT skal bistå.

2.4.4 Tidligere forskning på systemrettet arbeid

Det foreligger lite forskning om PPT sitt arbeid i barnehagen. Tidligere undersøkelse som Fylling og Handegård (2009), behandler barnehage og skole under ett. Rapporten ut fra dette prosjektet, «Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten», konkluderer med at PPT langt på vei har tilstrekkelig kompetanse, men at praksis i hovedsak er knyttet opp mot første av to ledd i Opplæringsloven som omhandler arbeid med sakkyndige vurderinger og individrettet veiledning. Det systemrettede arbeidet, som handler om å hjelpe skoler og barnehager med tilrettelegging, har det så langt vært vanskelig å lykkes med. Årsakene til dette handler, ifølge rapporten, om kapasitet og tilgjengeligheten i barnehager og skoler.

Det er gjennomført en studie i 2011 som handler om PPT sitt arbeid i barnehagen. Den er utført av Cameron, Kovac og Tveit ved Universitetet i Agder. Hensikten med rapporten, «En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen», var å undersøke nærmere i hvor stor grad PPT arbeider systemrettet mot barnehagen.

Et av spørsmålene i undersøkelsen handlet om grad av enighet blant PPT-fagansatte og ledere om ulike betydninger av systemrettet arbeid. Resultatene fra undersøkelsen til Cameron mfl. (2011) viste at det er stor enighet blant deltakerne om hvordan de definerer systemarbeid. De vektla det å jobbe med barnehagens organisering, ledelse og utvikling av læringsmiljøet. Videre svarte de at det handler om arbeid om rettet mot barnets omgivelser og ikke mot enkeltbarn med spesielle behov. Systemrettet arbeid ble også forstått som å jobbe forebyggende og samarbeide med foresatte. Til slutt ble systemrettet arbeid forstått som at barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser.

Konklusjonen på undersøkelsen er blant annet at flere ansatte i PPT har et ønske om å arbeide mer systemrettet overfor barnehager. Det er også stor enighet om at systemarbeid

ikke representerer noe hinder for å jobbe med individarbeid. Ansatte i barnehagen og barnehagen som institusjon er videre, i liten grad årsak til mangel på systemarbeid.

Rapporten trekker frem ulike hindringer for systemrettet arbeid. Et hinder var et alt for stort fokus på enkeltsaker. De fant blant annet at de individuelle sakene krever førsteprioritet framfor systemrettet arbeid på grunn av enkeltbarns individuelle rettigheter. En annen hindring var stor variasjon i organisering og arbeidsmåter i forhold til om det er en fast kontakt mellom PPT og barnehagen (Cameron mfl.2011:90). 44% av deltakerne i rapporten rapporterer at de ikke har en fast kontakt med barnehager, men at de blir innkalt etter behov. Resultatene tyder på en sterk tendens til at de fagansatte som PPT samarbeider mest med i barnehagen, var førskolelæreren. Dette gjaldt både det individrettede arbeidet og systemrettet arbeidet (Cameron mfl.2011:38). Konklusjonen i denne rapporten viser at det ikke er en på forhånd gitt oppskrift på arbeidsrutiner som er felles for PPTs jobb i barnehager i Norge. PPT sitt syn på kompetansen til ansatte i barnehager, er at kompetansen er jevn og mild positiv på følgende områder: oppdage – kartlegge og følge opp barn med spesielle behov. PPT oppfatter kompetansen til barnehageansatte som størst i områdene språk/kommunikasjonsvansker og deretter psykososiale/atferdsvansker.

Studien fremstiller mange positive funn mht PPT og det systemrettede arbeidet i barnehagen. De positive funnene viser, som nevnt, bla at det er stor grad av enighet i PPT om hva systemrettet arbeid er og det er et ønske fra PPT ledere og ansatte å arbeide mer systemrettet.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere tilnæringsmåter til forskningsarbeid generelt og gjøre greie for den tilnæringsmåten jeg har valgt. Jeg skal videre gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt i mitt prosjekt og beskrive prosessen fra valg av informanter til bearbeiding av data. Til slutt i kapitelet skal jeg beskrive forskningens kvalitet, etiske overveielser og min rolle som forsker.

Vitenskap er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015:142), en systematisk produksjon av ny kunnskap. I forrige kapittel presentert jeg en oversikt over eksisterende kunnskap om undersøkelsestemaet mitt, som er systemrettet arbeid i PPT med fokus på sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Jeg skal videre innhente ny kunnskap om temaet mitt og velge hvilken metode som egner seg til å nå dette målet

3.1 Forskningsmetode

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale og Brinkman 2015:140.) Innenfor vitenskapelig metode skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ tilnæringsmåter, som refererer til de ulike egenskapene ved de data som samles inn og analyseres. Kvantitativ metode kjennetegnes ved at data uttrykkes i form av tall og kvalitativ metode kjennetegnes ved at data uttrykkes i form av tekst Grønmo (2016:22). Det handler om å velge den metoden som er best egnet i forhold til forskningsarbeidet og som egner seg til å nå målet.

3.1.1 Kvalitativ forskning

For å besvare problemstillingen min har jeg valgt kvalitativ metode fordi jeg ønsker å rette fokuset mot erfaringene de ansatte i PPT har og deres tanker om systemrettet arbeid i barnehagen. Kvalitative data egner seg, som regel best i forbindelse med ulike typer analytiske beskrivelser og at formålet er å beskrive totale situasjoner Grønmo (2016). Han trekker videre frem at beskrivelsen er analytisk, noe som betyr at de blir systematisert ut fra veldefinerte begreper, kategorier eller teorier. Når det gjelder det metodiske opplegget er kvalitative datainnsamlinger fleksibelt. Som forsker kan jeg underveis i innsamlingen gjøre noen endringer ut fra de erfaringer jeg får. Grønmo (2016) advarer mot å endre for mye av opplegget underveis da en kan tape det perspektivet som var utgangspunktet for undersøkelsen.

Maxwell (2013:4) har presentert et kvalitativt forskningsdesign. Forskningsdesignet består av mål, teori og begreper, problemstillinger og forskningsspørsmål, metode for datainnsamlingen og validitet. Designet skal, ifølge Maxwell (2013) vise at alle komponentene i designet har implikasjoner overfor de andre komponentene og et

forskningsdesign må kunne endres i tråd med de forhold som undersøkelsen gjennomføres i.

Han stiller ulike spørsmål til hvert komponent. Spørsmålet til mål er: Hva ønsker du å oppnå? Spørsmålet til teori er: Hva tror du foregår på de settingen du skal studere? Spørsmål til problemstillingen er: Hva vil du forstå? Spørsmålet til metode: Hva vil du gjøre? Spørsmålet til validitet: Hvordan kan du ta feil i resultater og konklusjoner? Disse spørsmålene har jeg hatt som bakteppe for min kvalitative forskning.

3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

For å analysere det empiriske materialet velger jeg en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo 2016:393). Grønmo understreker for det første at hermeneutikken legger stor vekt på forskerens *forforståelsen* som egne erfaringer, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretisk referanserammer. Grønmo hevder videre at forskeren utnytter denne forforståelsen som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktørene og deres handlinger og for sin tolkning av handlingens meninger.

Min forforståelse som forsker var et jeg var opptatt av PPT sin bruk av program og modeller i barnehagen som arbeidsmåte i systemrettet arbeid. Dette var farget av mine erfaringer i jobbsammenheng som spesialpedagog der bla. et program er tatt i bruk i noen barnehager og en modell er prøvd ut. Forforståelsen min er også påvirket av min utdanning som førskolelærer og det jeg har lest og hørt om systemrette arbeid i PPT og om sosiale- og emosjonelle vansker i barnehagen.

Grønmo hevder videre at for det andre legger hermeneutikken vekt på forskerens *helhetsforståelse*. Handling til aktøren fortolkes både i lys av forskerens forforståelse av konteksten og ut fra forskerens betraktning av den situasjonen eller prosessen som handlingen er en del av. Ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i (Grønmo 2016: 394).

Grønmo hevder at hermeneutiske analyser gjennomføres som en pendling mellom forståelse og forforståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Denne pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør en slags sirkelbevegelse som omtales som den hermeneutiske sirkel (Grønmo 2016:394).

I denne undersøkelsen, der jeg skal forsøke å forstå hvordan PPT arbeider systemrettet i barnehagen, må jeg for det første være bevisst min forforståelse. For det andre skal jeg tolke det informantene forteller meg under intervjuene i lys av min forforståelse og konteksten jeg er i – helhetsforståelsen. Jeg pendler dermed frem og tilbake mellom

forforståelse, forståelsen og delforståelse og helhetsforståelsen. På denne måte vil jeg etter hvert oppnå større forståelse av hvordan PPT arbeider systemrettet i barnehagen.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem deltakende observasjon, intervju og diskursanalyse som kvalitative metoder. For å belyse problemstillingen min: «*Hvordan arbeider PPT systemrettet med barn står i fare for å utvikle eller har utviklet sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen*» velger jeg kvalitativt intervju fordi det er hensiktsmessig. Ved å bruke intervju kan jeg få del i informantenes erfaringer og tanker på temaene i problemstillingen jeg ønsker å belyse.

Kvale og Brinkman (2015) hevder også at intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet. I følge Dalen (2001) er det ulike typer intervju og ofte skilles det mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer. En målsetting i et åpent intervju er at informanten skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer, som kan være en krevende intervjuform. Ved et semistrukturert intervju er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen 2011: 26). Jeg har i denne oppgaven valgt et semistrukturert intervju da det er den metoden som best kan belyse min problemstilling.

Kvale og Brinkmann (2015) presenterer videre intervjuundersøkelsen i syv stadier. Stadiene er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Jeg har presentert formålet med undersøkelsen tidligere i oppgaven og har planlagt undersøkelsen. Nå skal jeg videre presentere de neste stadiene i undersøkelsen, intervjuing, transkriberinga, analysering, verifisering. Jeg kommer tilbake til de syv stadiene under de forskningsetiske vurderingene.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Intervjuguiden

Under forberedelse av datainnsamlingen må forskeren, ifølge Grønmo (2016) gjøre følgende: utforme intervjuguide og vurdere grad av åpenhet. Intervjuguiden beskriver hvordan intervjuet i grove trekk skal gjennomføres med hovedvekt på hvilke tema som skal tas med informanten (Grønmo 2016:168).

Dalen (2011) trekker frem at ved utarbeiding av en intervjuguide kan en benytte «traktprinsippet». Forfatteren utdyper nærmere ved at intervjueren starter med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og kanskje de mest følelsesladde temaene. De første spørsmålene bør være slik at informanten føler seg vel og avslappet. Videre blir spørsmålene mer og mer fokusert mot temaet. Mot slutten av intervjuet kan «trakten» åpnes igjen og spørsmålene kan bli mer generelle (Dalen 2011:27).

Jeg har valgt å bruke dette traktprinsippet i min intervjuguide. Intervjuguiden (vedlegg 3) min har 19 spørsmål og er bygd opp på følgende måte: det er først noen innledende spørsmål om informasjon om deltaker og PPT kontoret som stilling, antall ansatte, barn som får spesialpedagogisk hjelp og kategorier av vansker som har høyest andel av tilmeldinger. Dernest følger noen spørsmål om sosiale og emosjonelle vansker. Videre kommer hoveddelen av oppgaven som går på systemrettet arbeid. Først går jeg litt inn hva de legger i begrepet systemrettet arbeid og hvilke erfaringene de har og om de har noen eksempler. Jeg etterspør prosedyrer og om de har sett noen effekt av systemrettet arbeid. Til avslutning spør jeg om et drømmespørsmål i forhold til hvordan de ville arbeide med barn med sosiale og emosjonelle vansker og om det er noe de vil trekke frem fra systemrettet arbeid som vi ikke har snakket om.

Det er, i følge (Dalen 2011) noen kriterier som det kan være viktig å tenke igjennom ved utarbeidelse av en intervjuguide. For det første er det viktig å vurdere om spørsmålene er klare og utvetydige, samt om spørsmålet er ledende. Deretter bør det undersøkes om spørsmålene krever en spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har. Det bør også vurderes om spørsmålene inneholder svært sensitive områder som informanten vil vegre seg å uttale seg om. Til slutt er det viktig å vurdere om spørsmålene gir rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger (Dalen 2011:27). Disse kriteriene har jeg tatt hensyn til i utformingen av min intervjuguide. Spørsmålene mine var klare og ikke ledende. Spørsmålene var utformet på en måte som jeg antok at en PPT leder kunne svare på og det var få sensitive spørsmål i min intervjuguide. På slutten av intervjuguiden åpnet opp jeg for at informanten kunne komme med egne oppfatninger om hovedtemaene. Når det gjelder avgjøre grad av åpenhet, har jeg valgt å ha stor grad av åpenhet til informantene.

Når det gjelder semistrukturerte intervju, kan noen typiske problemer under datainnsamlingen være følgende: at kommunikasjonen mellom forskeren og informanten kan fungerer dårlig, forskeren kan påvirke svarene som informanten gir og informanten kan erindre feil eller selvrepresentasjon kan påvirke svarerne. Disse problemene kan

svekke datamaterialets kvalitet. (Grønmo 2016: 172-173). Jeg har jobbet med disse problemene ved å være bevisst på de og ved å opptre på en nøytral, vennlig måte og bidra til en trygg atmosfære under intervjuene.

3.3.2 Utvalg

Gjennomføringen av datainnsamlingen starter med at forskeren må informere informanten og avtale intervju. Grønmo (2016:170) understreker viktigheten av at informanten motiveres til å delta, at de oppfatter undersøkelsen som viktig samt at de opplever sin deltakelse som interessant.

Grønmo (2016:99) frem fem typer av utvalg i samfunnsvitenskapelige studier som populasjonsstudier, pragmatisk utvalg, sannsynlighetsutvalg, strategisk utvalg og casestudier. Jeg har gjort et strategisk utvalg på bakgrunn av min problemstilling. Strategisk utvalg brukes ofte ved kvalitative studier der hensikten er å studere et utvalg av de enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål, er mest relevant og interessant (Grønmo 2016:103). Det er flere typer metoder for strategisk utvalg som kvoteutvelging, slumpmessig utvelging, utvelging ved selvseleksjon og snøballutveleging. Jeg har valgt kvoteutvelging som tar utgangspunkt i bestemte kategorier av enheter som skal inkluderes i undersøkelsen. Det skal velges ut et bestemt antall enheter (kvote) innenfor hver kategori (Grønmo 2016:114).

Mine kriteriene for valg av deltakere var at de skulle være ledere i PPT eller den han/hun mener var rette person å intervju. Ut fra problemstillingen min ble det viktig at deltakeren satt med oversikt over hvordan PPT jobber systemrettet i barnehagen og jeg antok at det var lederne som satt med denne kompetansen.

Det var en utfordring å få kontakt med PPT-leder og det var en tidskrevende prosess. Det ble gjort avtaler om dato og tid for deltakerne som takket ja og de fikk intervjuguiden sendt på mail i forkant av intervjuet. Noen av PPT-lederne ønsket intervjuguiden før de kunne svare på henvendelsen. En PPT-leder valgte å takke nei pga. lav kapasitet på kontoret og en deltaker trakk seg på grunn av omfanget av intervjuguiden. Jeg utførte åtte intervjuer i løpet av de seks første ukene i januar og februar.

Seks av informantene var PPT ledere og to var ansatte på PPT kontor som henholdsvis PPT-rådgiver og pedagogisk veileder. Jeg har valgt å ta med bare de seks informantene som er PPT-ledere for å få data materialet kun fra PPT-lederes synsvinkel. Den ene PPT lederen, som jeg har intervjuet, ønsket å ha med seg en PPT rådgiver. Når jeg henviser til denne informanten er uttalelsene fra både lederen og rådgiveren med, da det ble vanskelig å skille disse to i det videre arbeidet med datamaterialet.

3.3.3 Presentasjon av informantene

Jeg har intervjuet seks PPT-ledere. De hadde fra 1 år til 14 års erfaring som ledere av PPT. Antall ansatte som arbeidet på PPT kontorene med barn i barnehage, varierte fra 1 til 6 i tillegg til leder. Dette hang sammen med antall innbyggere i kommunen. To av informantene kom fra små PPT-kontor, to informanter kom fra mellomstore PPT-kontor og to informanter kom fra store PPT-kontor. PPT lederne som jeg intervjuet var både fra interkommunale PPT kontor og kommunale PPT kontor. Organiseringen var noe ulike. Ansatte på små kontorene hadde felles ansvar for barnehage og skole. De mellomstore og de store kontorene hadde eget småbarnsteam.

Jeg har undersøkt litt i forkant, som en form for «spaning», som er en term Dalen (2011:25) bruker. «Spaning» er en form for kartlegging av miljøet før selv prosjektet starter. Jeg undersøkte hvordan noen av PPT jobber med systemrettet arbeid. Jeg har innhentet opplysninger om at det blant annet jobbes med ulike programmet DUÅ og LP-modellen og at førtilmeldingsarbeidet er viktig.

3.3.4 Gjennomføringen

Dalen (2011:30) trekker frem at det i en kvalitativ intervjustudie alltid må foretas et prøveintervju. Det handler både om å teste intervjuguiden og teste seg selv som intervjuer. I tillegg får en også prøvd ut det tekniske utstyret. Etter prøveintervjuet kan det også være nødvendig å omdirigere intervjuguiden.

Jeg gjennomførte to prøveintervju. Et prøveintervju med en utenfor fagfeltet for å prøve intervjuguiden og prøve meg ut som intervjuer i forkant av det som skulle være det første intervjuet. Jeg gjorde kun små endringer på intervjuguiden og kuttet ned på antall spørsmål. Det andre prøveintervjuet var med en spesialpedagog med barnehagen som arbeidsfelt. Jeg reduserte antall spørsmål også etter dette prøveintervjuet.

Jeg gjennomførte intervjuene på de ulike PPT-kontorene og jeg la vekt på Grønmo (2016) sine tips under gjennomføringen av alle intervjuene. Han trekker frem viktigheten av å etablere en god kommunikasjonssituasjon med tanke på tid, sted og ro. Videre handlet det om å ta utgangspunkt i intervjuguiden og bruke den fleksibelt. Jeg startet med de lette, enkle og interessevekkende tema til tyngre og mer kompliserte, men sentrale temaer, og avsluttet med lette og ukompliserte spørsmål. Varigheten skulle være fra ca. en halv time til tre kvarter. Dette klarte jeg på de fleste intervjuene med to unntak som ble en time. En av årsakene til dette handlet om informantens engasjement.

Grønmo (2016) trekker frem at det er krevende å notere både det som sies av forskeren selv og informanten, samtidig som en skal lytte, tolke svar, formulere nye spørsmål og

styre intervjuets utvikling. Jeg brukte derfor lydopptak og tok noen få korte notater underveis. Ved å bruke lydopptageren på min pc, kunne jeg lagre det direkte i en mappe som fikk et nummer. Jeg kunne videre konsentrere meg om selve intervjuet og bla. holde fokus på for at spørsmålene ble besvart og at vi holdt oss til temaene og evt. stilte noen oppklarende og oppfølgende spørsmål underveis.

Andre måter å registrere intervju på kan, ifølge være videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelse (Kvale og Brinkmann 2015:205). Å basere intervjuet kun på hukommelse kunne gjøre analysene mindre valide da jeg nok hadde glemte en del. Videoopptak kunne være mulig og jeg kunne fått med meg det mellommenneskelige samspillet. På bakgrunn av at det i mine intervjuer var mest fokus på det informantene sa, valgte jeg bort videointervju. Jeg erfarte, som Grønmo (2016) fremhever, at det var komplisert og krevende å utføre intervjuene.

3.3.5 Transkriberingen

Transkribering ble gjennomført for å transformere fra en muntlig intervjusamtale til en skriftlig tekst. Denne prosessen gjør intervjusamtalene tilgjengelig for analyse (Kvale og Brinkmann 2015). Transkriberingen ble foretatt forholdsvis kort tid etter intervjuene. Jeg transkriberte et intervju ferdig før gjennomføring av et nytt intervju.

Kvale og Brinkman (2015) fremhever at noe kan gå tapt under transkribering. Det kan handle om stemmeleie, intonasjon, det temporale utfoldelsestempo og kroppsspråk. Ironi kan for eksempel være vanskelig å gjengi i en utskrift (Kvale og Brinkmann 2015: 205). Jeg transkriberte ord for ord og noterte noen pauser. Ellers noterte jeg lite nonverbal kommunikasjon. Temaene vi snakket om var ikke emosjonelt vanskelig, det var sakbasert. Dette kunne vært annerledes med en annen tematikk i intervjuet.

Transkribering er en tidkrevende prosess, men jeg ble godt kjent med datamaterialet mitt. Jeg fikk en gjennomgang av hvert intervju ca. tre ganger. En gang under selve gjennomføringen og to ganger til under transkriberingen. Jeg lyttet gjennom transkriberingen en gang til for å sjekke at jeg hadde skrevet det ned riktig. Varigheten på intervjuene var fra 33 min- 57 min. Datamaterialet varierte fra 9-15 sider pr. intervju. Jeg satte intervjuene inn i en tabell med tre kolonner. En kolonne for mine spørsmål og evt. oppfølgingsspørsmål og en kolonne for svarene fra informanten. Den siste kolonnen skrev jeg inn antall minutter ved jevne mellomrom hvis det var noe jeg trengte å gå tilbake til. Informantene fikk hvert sitt nummer under transkriberingen for å bevare informantens anonymitet. Navn på personer som ble nevnt underveis, kommuner og fylker ble også anonymisert.

3.4 Analyse og tolkning av data

Kvale og Brinkmann (2015:219) fremhever at å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. De hevder videre at ved å ha fokus på intervjuet som en fortellingsform kan man skape en enhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen, analyse og rapporten. Jeg delte opp transkripsjonen min i biter og samtidig hadde jeg intervjusituasjonen og rammene som bakteppe for analysen.

Kvaliteten på analysen vi ifølge, Kvale og Brinkmann (2015:222) bli påvirket av både forskerens håndverksmessige dyktighet, kunnskap om forskningstemaet, sensitiviteten overfor mediet, språket og beherskelsen av analyseverktøyet. I min analyse har jeg jobbet med å være bevisst disse faktorene.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem to ulike former for intervjuanalyser, fokus på enten mening eller på tekst. Jeg har valgt *meningsanalyse* i dette prosjektet. Koding bryter ned en tekst i biter. Meningsstolkning, derimot kan utvide den opprinnelig teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse.

Det neste som skal tas stilling til i følge, Kvale og Brinkmann (2015) er hvilken tilnærming jeg skal ha til analysen. Induksjon, deduksjon eller abduksjon er ulike tilnærminger. Induksjon handler om at man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gruppen med tilfeller. Det handler videre om å kode data for å identifisere mønster og formulere potensielle forklaringer på mønstrene. Deduksjon handler om at man utleder testbare hypoteser fra generelle teorier og deretter forsøker å motbevise dem. Den siste tilnærmingen er abduksjon, som handler om en type resonering som vi bruker i situasjoner med uvisshet når vi trenger å forstå noe eller forklare noe (Kvale og Brinkman 2016: 224). I min analyse bruker jeg en *induktiv tilnærming* ved å kode og finne mønster, likheter og forskjeller. Jeg deler opp datamaterialet inn i koder og finner kategorier for å si noe generelt om hva denne gruppen av informanter forteller.

Dette forstår jeg og tolker ut i fra både min forforståelse, min forståelse og helhetsforståelsen. Med utgangspunkt i en intuitiv forståelse av teksten, datamaterialet mitt, som helhet, fortolkes dens forskjellige deler og ut i fra disse fortolkningen settes delene på ny i relasjon til helhet,

Å kode og kategorisere intervjuuttaleser, er ifølge, Kvale og Brinkmann (2015), den vanligste formen for dataanalyser. Å kode handler om å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for senere identifisere en uttalelse. Jeg leste igjennom transkripsjonene og skrev nøkkelord i margin: Jeg fikk totalt ca.290 koder. Deretter gikk jeg igjennom kodene og fant fellestrekk og ulikheter. Jeg satte disse kodene inn i ulike kategorier. Jeg

skrev opp alle kodene fra transkriberingen over på et ark og jeg begynte med fargekoder. Jeg gikk igjennom datamaterialet mitt flere ganger med et ulikt blikk for å se hva de sa om de valgte kategoriene.

En utfordring var og ikke trekke raske konklusjoner til kategorisering før jeg hadde gjennomgått alt materialet. En annen utfordring handlet om å se på datamaterialet med åpent sinn. Åpen koding handler, ifølge Nilssen (2012:63), om å møte datamaterialet med et åpent sinn. Det handler om å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene. Spørsmålet, hva er signifikant, er et viktig spørsmål i denne fasen. Kategorisering er videre en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som senere skaper forutsetninger for kvantifisering.

Følgende kategoriene kom jeg frem ved gjennom kodefase: PPT-ledernes omtale av systemrettet arbeid i barnehagen, PPT-ledernes omtale av barns sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen, PPT-ledernes erfaringer med systemrettet arbeid og forutsetninger for at PPT kan arbeide systemrettet i barnehager.

3.5 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

De viktigste forutsetningene for å få høy datakvalitet kan oppsummeres i fem forutsetninger: sannhetsforpliktelse, vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, utvelgelsen av enheter må være forsvarlig, utvelgelse av informasjonstyper må utføres på en systematisk måte og gjennomføringen av datainnsamlingen må være forsvarlig. I tillegg må datakvaliteten vurderes opp de problemstillingene som skal belyses. Disse fem forutsetningene kan sammenfattes i to kriterier for datakvalitet: reliabilitet og validitet. (Grønmo 2016:238).

For å sikre størst mulig grad av *reliabilitet* må jeg sørge for at datamaterialet er pålitelig. Reliabilitet handler om at andre forskere vil få samme resultat ved en annen anledning. Hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data er reliabiliteten høy. Nilssen understreker at en kvalitativ studie aldri kan bli gjennomført på samme måte en gang til (Nilssen 2012: 141). Det finnes, ifølge Grønmo (2016) ingen standardiserte metoder for å vurdere reliabiliteten i kvalitative studier.

Reliabiliteten knyttet til forutsetningene om høy datakvalitet, er at utvelgelsen av informasjonstyper må utføres på en systematisk måte og at gjennomføringen av datainnsamlingen må være forsvarlig. God forankring i prinsippene for sannhetsforpliktelse og god utnytting av prinsippene for logisk drøfting kan også være viktig for at undersøkelsesopplegget blir forstått på en entydig måte (Grønmo 2016: 241).

Jeg har etter beste ene sørget for pålitelighet gjennom hele prosessen både hvordan jeg har beskrevet metodevalg (intervju), datagrunnlaget (informantene) og hvordan data ble behandlet (transkribering, koding i analysen ved hjelp av induktiv tilnærming).

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses (Grønmo 2016). For å sikre størst grad av validitet må jeg spørre meg selv underveis om jeg måler det jeg har sagt jeg skal måle. Hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemsstillingen er validiteten høy (Grønmo 2016: 241). Validitet, sett i sammenheng med de de fem forutsetningene for god datakvalitet, er relater til utvelgning av enheter og informasjonstype.

Maxwell (2013) stiller spørsmålet i det kvalitative forskningsdesignet: Hvordan kan jeg i resultater eller konklusjoner ta feil? Det jeg vil undersøke er hvordan PPT arbeider systemrettet med barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Mine feilkilder kan være at det kan ha oppstått misforståelser mellom meg og informanteten, jeg kan ha tolket feil og informanten kan huske feil. Når det gjelder intervjuguiden, kan utformingen av spørsmålene mine være en feilkilde. Hvis jeg hadde stilt andre spørsmål kunne jeg fått andre svar. Et eksempel er følgende: Hvis jeg hadde tatt utgangspunkt i utdanningsdirektoratet sine prioriterte områder fra SEVU PPT (organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning og lederutdanning) kunne jeg ha fått mer konkrete funn som gikk på hvordan de arbeidet med disse områdene inn i barnehagen.

Registrering av data kan også være en feilkilde. Under transkribering kan det, på tross av bruk av lydopptaker, kommet inn en feil som gjør at jeg tolker funnene annerledes.

Med hensyn til å vurdere datakvalitet kan det gjøres på to måter. For det første kan forskeren utnytte metodologiske erfaringer og drøftinger fra tidligere forskning. Jeg har vist til tidligere forskning på temaet mitt tidligere i oppgaven og hvis jeg finner samsvar i min forskning kan dette være en indikasjon på datakvalitet – ekstern konsistens. For det andre kan forskeren sørge for systematisk variasjon i datainnsamlingen slik at data om de samme fenomenene blir innsamlet på ulike måter – intern konsistens. Dette har jeg ikke gjennomført, men det hadde vært spennende og observert i tillegg til intervjuene, noe som kunne styrket validiteten.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Det er knyttet moralske og etiske spørsmål i intervjuforskning. Begrepene etikk og moral blir brukt i en bred definisjon som handler om den menneskelige eksistens bør-het. De

moralske fordringene dreier seg om å handle, tenke, føle og være på de måtene som kreves. (Kvale og Brinkmann 2015). Grønmo (2016) konkretiserer normene i større grad og viser til Merton sine fire viktige forskningsetiske normene offentlighet, organisert skepsis, uavhengighet og universalisme. Originalitet, ydmykhet og redelighet er blitt lagt til senere av Merton selv og andre. Grønmo (2016) viser til Weber (2013) sitt uttrykk om «Intellektuell rettskaffenhet», noe en kan kreve av en forsker. Disse normene er har jeg lagt vekt på å ta med meg igjennom hele prosjektet.

Fra begynnelsen av en undersøkelse til den endelige rapporten er klar, bør man ta hensyn til mulige etiske problemer, ifølge Kvale og Brinkmann (2015).

Gjennom de syv forskningsstadiene tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering bør man ha etikken med som et bakteppe. Når det gjelder temaet mitt og formålet med undersøkelsen har den både en vitenskapelig verdi, men også et ønske om å forbedre noe. Jeg har et ønske om at prosjektet kan være til hjelp for PPT ansatte slik at de kan videreutvikle arbeidet og få noen ideer om hvordan man kan jobbe systemrettet. Under planleggingen har jeg vurdert hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for intervjupersonene. Jeg har vært opptatt av å anonymisere PPT kontorene og PPT ledere jeg har intervjuet. I planleggingsfasen har jeg sørge for informert samtykke fra deltakerne. Datatilsynet har slått fast at alle som skal bruke data om personer i sin forskning må sende melding om dette. Jeg sendte en søknad høsten 2016 og fikk svar at prosjektet var meldepliktig og at jeg kunne sette i gang med behandling av personopplysninger (vedlegg nr.1). I forkant av intervjuet sendte jeg ut forespørsel om deltakelse i prosjektet der informasjon om bakgrunn, formål, konfidensialitet, anonymitet og frivillighet og er fremhevet. Alle informantene skrev under på forespørsel om deltakelse (vedlegg nr.2). Dette bringer meg over i intervjusituasjonen. Jeg startet alle intervjuene med å spørre om forespørselen var lest og de skrev under på samtykke til deltakelsen i undersøkelsen. Jeg fikk også tillatelse til å gjøre opptak og brukte min bærbare pc til å gjøre opptak med.

Neste fase handler om transkribering. I transkriberingen la jeg vekt på at deltakerne ble anonymisert og jeg har brukt en bærbar pc som kun jeg har passord til og den har vært på mitt kontor hjemme i dette prosjektet.

Den neste fasen handler om analysen. Det etiske aspektet her handler blant annet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres. Verifisering er neste fase i forskningsstadiet. Forskeren sitt etisk ansvar er i å rapportere kunnskap som er sikker og verifiserbar, noe jeg har gjennomført etter beste evne.

Til slutt handler det om selve rapporteringen. Her må det vurderes om rapporten kan få noen konsekvenser for gruppen eller institusjonen de representerer. I min undersøkelse kan jeg se at noen av funnene kan få noen konsekvenser for informantene som deltok. Fordeler for deltakerne kan være at spørsmålene i intervjuet satte i gang noen refleksjoner hos de som kunne føre til noen endringer. Ulemper for deltakerne kan være hvis de opplevde intervjusituasjonen som ubehagelig eller meningsløs.

Forskerrollen

Nilsen (2012) trekker frem at forskeren er sitt eget instrument og selv påvirker og blir påvirket av det som skjer gjennom forskerprosessen. Forskerens tilstedeværelse, relasjonen mellom forsker og informant, påvirker hva slags informasjon forskeren får og forskerens forforståelse kan få konsekvenser for type spørsmål han stiller. Nilsen (2012) fremhever tre egenskaper som har særlig betydning når forskeren er sitt eget instrument: toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter. I min rolle som forsker har jeg forsøkt å være bevisst alle disse egenskapene.

4 Funn

I analyseprosessen kom jeg fram til fire hovedkategorier og jeg skal videre presentere funnene i mitt forskningsprosjekt. Hovedkategoriene er: PPT-ledernes omtale av systemrettet arbeid i barnehagen, PPT-ledernes omtale av barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen, PPT-ledernes erfaringer med systemrettet arbeid, og forutsetninger for at PPT kan arbeide systemrettet i barnehager.

4.1 PPT-lederes omtale av systemrettet arbeid i barnehagen.

4.1.1 Veiledning- og kompetanseheving

Alle informantene forteller at begrepet systemrettet arbeid har blitt drøftet mye på de ulike PPT kontorene. Felles for alle informantene er at de omtaler systemrettet arbeid som veiledning og kompetanseheving.

De vektlegger veiledning og kompetanseheving noe forskjellig. Informant 1 fremhever at ved å jobbe systemisk med barn med sosiale og emosjonelle vansker så kan barnehagen heve kompetansen og det kan bli brukt i arbeid med andre barn.

Informant 2 vektlegger i større grad arbeid med systemene rundt barnet, både det individutløste, systemet generelt, men også å få systemene rundt barnet til å fungere bedre – det tverrfaglige samarbeidet. Kompetanseheving og organisasjonsutvikling vil, ifølge informant 2, foregå inn i dette arbeidet. Målet er å bedre læringsmiljøet for igjen å forebygge at barn utvikler sosiale og emosjonelle vansker.

4.1.2 «Løfte blikket fra barnet til systemet»

Felles for alle informantene er at de er opptatt av systemer rundt barnet og har ikke kun fokus på individet. Informant 1 presiserer at systemrettet arbeid handler om å se barnet i kontekst i samspill med voksne og barn i sosiale situasjoner gjennom dagen i barnehagen og sier følgende: *«Vi tenker at systemrettet arbeid går på å løfte blikket bort fra at det er noe med barnet, til hva er det i systemet rundt barnet som påvirker og opprettholder»*. Informant 2 sier at de har kommet frem til at systemrettet arbeid handler om man i større grad jobber med systemene rundt barnet og sier følgende: *«...uavhengig om barnet får et vedtak, enkeltvedtak om spesialpedagogisk undervisning eller spesialpedagogisk hjelp, så er det viktig at kvaliteten på systemet rundt barnet også jobbes med»*.

4.2 PPT-ledernes omtale av sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen

4.2.1 Begrepet sosiale og emosjonelle vansker

Hva informantene legger i begrepet sosiale og emosjonelle vansker varierer. Det samme gjelder om de har en felles forståelse av dette begrepet. Kun en av seks informanter

beskriver at de har en felles forståelse av sosiale og emosjonelle vansker. Informant 3 sier følgende: *«Vi har i hvert fall en felles forståelse av at vi aldri se sosiale og emosjonelle vansker som et individproblem. Vi har alltid systembrillene på.»*

Informantene bruker litt ulike ord for å beskrive sosiale og emosjonelle vansker som samspillsvansker, samhandlingsvansker, vansker med å tilpasse seg omgivelsene, problematferd og atferd blir oftere brukt. Informant 2, 5 og 6 beskriver litt mer konkret hva de legger begrepet sosiale og emosjonelle vansker. Informant 2 trekker frem at eksempler på denne type vansker kan være samspillsvansker, å komme inn i lek, delta i lek, atferdsvansker og de engstelige eller høysensitive barna, de barna som ikke følger beskjeder, har vanskeligheter med å delta i fellesaktiviteter, de barna som slår, som ødelegger leken for andre og de barna som trekker seg tilbake, som ikke vil snakke i barnehagen. Informant 5 understreker følgende: *«Hvis du har utfordringer i samhandling med andre barn eller voksne og det å tilpasse deg omgivelsene så tenker jeg at du har sånne typer vansker.»* Informant 6 problematiserer begrepet og sier at de i liten grad bruker begrepet sosiale og emosjonelle vansker sammen med foreldre og barnehage. De bruker mer atferdsbeskrivelser av barnet knyttet til konkrete utfordringer barnehagen og foreldrene står i. Informanten trekker frem eksempel på barn som har lite kompetanse på lek, som kanskje sosialt sett ikke fungerer godt i barnehagen eller som oppleves som utrygt.

4.2.2 Betydningen av konteksten

Felles for alle informantene er at de ser sosiale og emosjonelle vansker i et systemperspektiv og at de er opptatt av konteksten eller omgivelsene til barnet. Informant 1 og 6 fremhever sortering av de ulike utfordringene til barnet som viktig. De er opptatt av hva som er de individuelle faktorer, hva er kontekst og hva er de opprettholdende faktorer. Informant 3 understreker følgende: *«Vi kan jo selvfølgelig ha utfordringer som kan være egenskaper som kan være ting ved oss, men det er jo klart at hvordan de får utvikle seg er avhengig av den konteksten vi er i.»* Her understreker informanten at det kan være individuelle faktorer som gjør at et barn strever med atferd, men at konteksten kan avgjøre i hvilken grad disse vanskene får utvikle seg. Informant 1 har et sterkt fokus på hva det er i omgivelsene som gjør at barnet har den atferden de viser. Informanten sier følgende: *«Det handler om hvordan de blir møtt og hvordan de blir sett av omgivelsene og av andre barn og andre voksne. Eller selvfølgelig noe på hjemmebane.»* Informant 2 understreker også dette ved å si at mange av disse vanskene kan ha sin årsak i miljøet rundt barnet. Informant 4 understreker at å endre rammene rundt et barn kan føre til en

positiv endring av atferden. Informanten forteller følgende: «Ved å endre vår inngang til de og rammene rundt de, så tror jeg også at mange av barna kan endre atferd og lære seg eller avlære noe uønsket atferd og kanskje lære seg mer ønsket atferd».

4.2.3 Relasjonens betydning

Alle informantene trekker frem relasjonens betydning som veldig viktig i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker. Informant 2 og 4 forteller at og relasjonskompetansen er en del av grunnmur som må være på plass i barnehagen. Informant 4 fremhever at i prosjektet de deltar i på kommunalt nivå, har de kommet frem til en pedagogisk grunnmur som består av et elev- og barnesyn, læringssyn, relasjonskompetansen og pedagogisk analyse. Informant 4 trekker frem relasjonskompetansen som viktig og understreker troen på og bevisstgjøring av den enkelte voksne i barnehagen, at det er de som kan gjøre en forskjell.

4.2.4 Ønsker om arbeidsmåter

Informantene har ulike ønsker i forhold til hvordan de vil arbeide med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Felles for fem av seks informanter er at de ønsker å arbeide mer med systemrettet arbeid for denne gruppen. Informant 1 og 3 vil arbeide mer med pedagogisk analyse. Informant 1 sier følgende: «Vi har klokketro på dette med barn i samspill med omgivelsene og at det er mer noe i omgivelsene som opprettholder enn at det er egenskaper ved barnet selv. Det har vi klokketro på.» Informanten er tydelig på at arbeidet med å analysere de opprettholdende faktorene er viktig og at det er viktig å ikke så raskt peke på at det er egenskaper ved individet som skaper vanskene. Informanten balanserer utsagnet sitt ved å nevne at det er noen barn som fremdeles vil ha behov for individrettet arbeid. Informant 3 sier følgende: «Jeg tenker mange ganger at det kunne være en ønskedrøm at istedenfor å reise ut med koffert med testmateriell, kunne man reist ut med analysemodellen for å se på hele settingen, konteksten, aktørperspektivet og individperspektivet inn i saken. At det var slik en alltid startet en sak. Det er noe av det jeg kunne ha ønsket meg.» Informant 4 forteller at de ønsker å få lagt litt mer av tidspotten og arbeidsinnsatsen i den systemrettede skåla og er i en planleggingsfase i forhold til pedagogisk analyse. Informant 2 ville jobbe mer med programmet «De utrolige årene.» Informant 6 har et ønske om å jobbe systematisk og over tid med leke-utvikling i forhold til barn med atferdsproblematikk.

4.3. PPT-lederne om erfaringer med systemrettet arbeid.

Jeg har funnet at det systemrettede arbeidet til PPT i barnehagen foregår på tre nivåer: i førtilmeldingsfasen, i individsakene og systemsakene. Jeg skal videre gå litt nærmere inn på hvilke erfaringer de har og hvordan de jobber på de ulike nivåene. Fem av seks informanter forteller at de er godt i gang med systemrettet arbeid på alle nivåer. Informant 4, som legger stor vekt på førtilmeldingsfasen, nevner lite systemblikket i individsaker og forteller at de er i en planleggings –og utprøvningsfase på det tredje nivået.

4.3.1 Systemrettet arbeid på tre nivåer

Førtilmeldingsfasen

Informantene kommer fra ulike PPT-kontor som er ulike i størrelse og organisering. Jeg fant et mønster gjennom analyseprosessen som går igjen i intervjuene. Felles for alle informantene er at alle har en type førsamtale som de er veldig opptatt av. Alle bekymringsaker rundt et barn i barnehagen skal innom disse møtene eller forumene før en tilmelding til PPT. Hvem som deltar på møtene eller forumene og navnet på disse møtene varierer. Det som er felles når det gjelder deltakere på møtet/forumet er at det er en eller to fra PPT, en representant fra barnehagen og foreldre som er invitert. Informant 2 forteller at de har med helsesøster i tillegg og informant 3 forteller at de har med en representant fra de som jobber med spesialpedagogisk hjelp i tillegg. Et unntak er informant 5 som forteller at foreldrene ikke deltar i fagforumet, men at foreldrene kan få en samtale med PPT i forkant av møtet. Informantene presentere tre ulike måter å utføre førtilmeldingsmøter på. Tre informanter (1,2 og 4) forteller at barnehagen, etter behov, kommer til PPT-kontoret på et førtilmeldingsmøte. Informant 3 og 5 forteller at de har et fagforum på PPT-kontoret. Møtene er da jevnlig og fastsatt i hvert semester, med faste deltakere unntatt barnehagen som melder inn en sak etter behov. Informant 6 forteller at de har faste kontaktmøter ute i barnehagene mellom PPT og barnehagen. Det er en fast person fra PPT som kommer til barnehage ca. en gang i måneden. Fem av seks førtilmeldingsmøter foregår ved at barnehagen kommer til PPT. «Lavterskeltilbudet», som informant 3 fortalte om er et unntak. To PPT rådgivere rykker da ut i barnehagen ved behov, observerer og gjennomfører analysemodellen. Barnehagen velger ut hvilke tiltak de vil jobbe med. PPT gir da støtte og veiledning ute i barnehagen. Informantene forteller at innholdet på førtilmeldingsmøtene kan være ganske likt. Problemet blir definert, forslag på tiltak som barnehagen skal prøve ut, valg av tiltak, gjennomføring, evaluering av tiltak og så en konklusjon med ulike utfall. Pedagogisk analyse blir brukt av informantene 1, 3 og 6 i denne prosessen.

Fire av seks informanter (1, 2,3, og 6) fortalte at det er tre resultater fra førtilmeldingsmøtene: Ingen tilmelding til PPT, tilmelding til PPT på individnivå eller tilmelding på systemnivå. Det er noen unntak og variasjoner. Et eksempel er informant 3 som forteller at de har et resultat som kalles «lavterskeltilbudet» som jeg har nevnt. Informant 4 har kun to resultat fra førtilmeldingsmøte. Saken avsluttes eller så blir det en tilmelding på individnivå. Systemrettet arbeid bli ikke nevnt på dette nivået.

Det første resultatet er ingen tilmelding til PPT. Barnehagen kan mestre utfordringene de har innenfor de ordinære rammene. Informantene nevner at saker blir silt ut på dette nivået, men at veiledning kan gis. Informant 1 forteller at de forsikrer barnehagen om at de selv kan håndtere utfordringene innenfor barnehagens rammer. Informanten forteller at det av og til handler om å roe ned situasjonen og sier følgende: *«Vi har en veiledning inn i den førsamtalen der de (barnehagen) skjønner at de faktisk er rustet til å møte de utfordringene det enkelte barn har da».*

Individnivå

Det andre resultatet av førtilmelding er tilmelding på individnivå. Dette er felles for alle informantene. Informant 6 forteller om at dette skjer på «vanlig måte». Informanten sier følgende: *«Vi mottar henvisning, de får en saksbehandler, og en fremdriftsplan for hva som skal skje med saken og når sakkyndig vurdering skal være ferdig.»* Det er ikke alle som nevner en fremdriftsplan, men ellers forteller informantene om en nokså lik fremgangsmåte. Flertallet av informantene (1, 2, 3 og 6) har systemperspektivet med seg inn i tilmeldingen på individnivå. Informant 3 forteller følgende: *«Men det handler også om at i de sakene vi er inne i og ser på en individsak, en enkeltsak, så må vi hele tiden se det i et systemperspektiv. Det er det som er viktig, at man alltid har det også med seg, for vi lever ikke i en isolasjon.».*

Systemnivå

Det tredje resultatet ved et førtilmeldingsmøte kan være tilmelding på systemnivå på en avdeling eller en barnehage. Dette er felles for informant 1, 2, 3, 5 og 6. Informant 3 forteller følgende: *«Så kommer det tilmeldinger til oss fra barnehager som ikke er på individnivå, men systemnivå. Vi har flere saker som handler om å heve kompetanse.»* Informanten forteller også at før kom disse sakene som tilmelding til PPT, men at det har vært en endring. Endringen er at systemsakene kommer i forumet – på førtilmeldingsmøtene. Informant 5 forteller at de ikke har formalisert tilmelding på systemsakene. De kommer opp i førtilmeldingsmøtene. Informant 4 er i en prosess på systemrettet arbeid i barnehagen. Tilmelding på systemnivå kommer utenom

førtilmeldingsmøtene. Informanten sier følgende: *«Vi er fortsatt i en planleggingsfase internt, nettopp for å prøve å sette ned og skrive ned noen punkter som vi kan gå med ut til barnehagene med sånn at de vet. De vet hva de har og forholde seg til, de vet hva vi kan tilby og de vet hvilke kriterier vi setter for at vi skal kunne ta på oss oppdraget.»*

4.3.2 Ulike arbeidsmåter med vekt på pedagogisk analyse

Når det gjelder hvilke arbeidsmåter PPT arbeider etter i systemrettet arbeid i barnehagen, forteller alle informantene at de velger metode selv og at de ikke er pålagt noen måter å jobbe på. Det er pedagogisk analyse som er den arbeidsmåten som blir trukket frem av de fleste av informantene (1, 3, 4 og 6). Andre arbeidsmåter blir også fremhevet, noe jeg skal presentere etter pedagogisk analyse.

Pedagogisk analyse

Informant 1, 3 og 6 er de som tydeligst understreker at de bruker pedagogisk analyse som tiltak i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker. Informant 4 forteller at de skal starte opp med bruk av pedagogisk analyse i skole og barnehagen. Informant 6 forteller at de bruker analysemodellen i førtilmeldingsfasen og at det blir et tydelig systemfokus når denne modellen blir brukt. I det følgende presentere jeg hvordan informant 6 forteller at de gjennomfører systemrettet arbeid med bakgrunn i pedagogisk analyse, da denne arbeidsmåten er den de fleste forteller om.

Informanten forteller følgende: *«... for det vi gjør da er opplæring i modellen på personalmøter for eksempel, hvor alle deltar, så får de noe mellomarbeid, at de har en utfordring de skal jobbe med, som de plasserer inn i den modellen som de skal jobbe med kartlegging og informasjonsinnhenting kanskje og så kommer vi tilbake om fire uker da. Da skal de ha gjort noe mellomarbeid. Så følger vi det opp».* Informantene forteller videre at når det gjelder barn med sosiale og emosjonelle vansker eller barn som strever med atferden på ulike måter, går de inn i modellen og ser hva som er individuelle faktorer, hva som er kontekst og hva er de opprettholdende faktorene. Informanten sier følgende: *«Så spør vi, hva tenker dere opprettholder at dette barnet har utagerende atferd? Hva er opprettholdende faktorer? Da kan vi få mange synspunkter.»* Informant 6 sier at synspunktene kan for eksempel være når det er et barn som slår, at dette kan handle om dårlig språk hjemmeforhold, lav sosial kompetanse, utviklingsforstyrrelser, konsentrasjon og oppmerksomhet eller liten lekekompetanse. Det neste de går inn i er hva de skal begynne med å kartlegge. Hva skal de gjøre for å finne gode tiltak. Informanten sier videre: *«Men jeg tenker at det er viktig å tenke: Hva er det vi kan gjøre her og nå, Hva er det barnehagen kan gjøre?».* Informanten understreker også viktigheten med å ha

god kontakt med hjemmet. De bruker ikke noe spesielt program eller metode. *Program og metode*

Informant 2 bruker programmet, «De utrolige årene» som arbeidsmetode i systemrettet arbeid. Dette PPT kontoret har valgt å gi alle barnehager i kommunene frivillig opplæring i dette programmet noe som ifølge informanten har gitt veldig god effekt. Informant 5 har brukt ART (Aggression Replacement Training), i noen grad, men det har ikke hatt den effekten de ønsket.

Oppfølging/opplæring av program og prosjekter i barnehagen

Informant 3 og informant 6 forteller at de følger opp ulike program og metoder som barnehagene velger å bruke for eksempel COS (Circle og Security), «Være sammen» (Kompetanseløft for tidlig innsats og endringsarbeid i barnehagen fra Læringsmiljøseneteret), «De utrolige årene» og LP-modellen.

Informant 4 har også gitt opplæring av COS til en barnehage. Informant 6 forteller at de har gitt alle barnehagene i sitt område, en opplæring i pedagogisk analyse ved å gi en innføringen av strategiplanen som gjelder i dette fylket. Strategiplanen er en veileder for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i fylket informantene jobber i, og pedagogisk analyse er et verktøy som det blir oppfordret å bruke.

Informant 4 forteller at de har vært og er deltakere i et prosjekt – en utarbeidelse av en felles plan på kommunenivå. Tanken bak denne planen, er ifølge informanten, at barnehagene og skolene skal bli bedre rustet til å håndtere både språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker.

Bakgrunnen for deltakelse til PPT i oppfølgingen av programmene og prosjektene, hevde informantene, handler om veiledning og kompetansehevning i barnehagene

4.3.3 Effekten av systemrettet arbeid

Fem av seks informanter understreker at systemrettet arbeid fører til lavere tilmelding til PPT. Informant 1 understreker at den generelle kompetansehevingen ute i barnehagen når det gjelder hvordan det er hensiktsmessig å møte barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker, som en årsak til dette. Informant 2 forteller følgende: «*Vi har ikke lenger tilmeldinger som er kryssset av på atferdsvansker.*» Førtilmeldingsarbeidet og opplæringen i «De utrolige årene» blir trukket frem som en årsak til at antall tilmeldinger har gått noe ned. Informant 3 forteller at de har hatt en veldig reduksjon på tilmeldinger på sosiale og emosjonelle vansker og sier følgende: «*Det vi kan si er at vi har halvert tilmeldinger til oss etter at vi begynte å jobbe systematisk på denne måten som vi forteller om nå*». De forteller også at tidligere hadde de lange ventelister, noe de nesten aldri har

nå. En annen effekt mener informanten er at barnehagene har fått en større kompetanse og et mer relasjonelt perspektiv på barn som utfordrer. Informant 4 forteller at de har hatt en nedgang av tilmeldinger over tid, men de mener at det fortsatt er for mange saker som omhandler sosiale og emosjonelle vansker og at dette noen ganger er unødvendig. Informant 5 svarer at de har få tilmeldinger generelt som gjelder sosiale og emosjonelle vansker. Informant 6 forteller at antall tilmeldinger har gått ned og arbeidet med opplæringen av strategiplanen i alle barnehagene og førtilmeldingsarbeidet blir trukket frem som mulige årsaker til dette.

Tre av seks informanter trekker også frem at når de arbeider systemrettet treffer de flere voksne og at det kan gagne flere barn. Informant 1 understreker at det å snu fra individ til systemfokus kan være tid- og ressurskrevende, men sier følgende: «*Man treffer flere voksne og man klarer på en måte å legge til rette for noe som gagner flere barn*». Informant 4 trekker også frem at systemrettet arbeid vil endre ting for flere barn og at det vil favne fler enn å jobbe med hvert enkelt individ og sier følgende: «*Gode sosialpedagogiske rammer og god relasjonskompetansen det er sjelden negativt for de andre barna og*». Informant 5 understreker at den store fordelen med systemrettet arbeid er at det er lettere å jobbe kollektivt, enn å jobbe med en og en og sier følgende: «*Så jeg tenker at det er mer effektivt å jobbe systemretta. Da slipper du en del individsaker.*» Videre trekker denne informanten frem at istedenfor å sitte inne på PPT-kontoret å skrive sakkyndige vurderinger blir det frigjort tid til direkte veiledning ute i barnehagene.

4.4 PPT-ledernes erfaringer med forutsetninger og hindringer i systemrettet i barnehagen

Informantene trekker frem flere forutsetninger som må være tilstede for at PPT kan arbeide systemrettet i barnehagen. Noen faktorer er felles og noen faktorer er ulike. Deltakelse fra styreren i barnehagen, involvering av hele personalet og utarbeidelse av ulike samarbeidsavtale er essensen av det de forteller. I tillegg til disse faktorene fremhever informant 3 og 6 viktigheten med at personalet får øve seg i implementeringsperioden.

4.4.1 Forutsetninger for systemrettet arbeid

Deltakelse fra styreren

Fem (inf 1, 3, 4, 5 og 6) av seks informanter nevner at styreren i barnehagen har en nøkkelrolle i forhold til systemrettet arbeid i barnehagen. Informant 1 trekker frem styrer som en viktig deltaker i systemrettet arbeid og sier følgende: «*Vi kan på en måte ikke*

bestemme, men vi sier det er veldig viktig at styreren er med, men vi kan ikke pålegge.» Informanten trekker frem at et alternativ til at styrer ikke deltar på møter, kan være at styrer etterspør, viser interesse og stiller krav. Informant 1 har to eksempler på systemrettet arbeid ute i to barnehager der det ene har vært vellykket og det andre har gitt liten effekt. En leder som ikke har deltatt i arbeidet, blir trukket frem som en av faktorene som årsak til dette. I det andre eksemplet som har vært vellykket, har ledelsen var med hele veien, noe som blir sett på som en suksessfaktor. Informant 3 fremhever at kontakten med barnehagen skjer via styreren og at styreren er et «must». Informanten trekker også frem at ved forelesninger, kursing eller arbeidsmåter kan ikke PPT innkalle alle til enhver tid og sier følgende: *«Det at lederen er med er helt avgjørende, for de har et ansvar for personalet sitt til å bringe informasjon videre og lære opp.»*

Involvering av alle

Alle informantene fremhever involvering av alle i personalet, enten på en avdelingen eller i en barnehagen, som viktig ved et systemrettet arbeid. Dette er en forventning og noen ganger et krav som alle informantene forteller om. Et eksempel på dette er informant 1 som forteller følgende: *«Vi er veldig klare på at går vi inn og skal jobbe systemisk på en avdeling, så skal alle på den avdelingen involveres. Så langt det lar seg gjøre.»* Et annet eksempel er informant 2 som forteller om at i opplæringen PPT utfører på programmet «De utrolige årene», så er det et krav at hele personalet i barnehagen deltar. Informant 4 fremhever også viktigheten av involvering av alle og sier følgende: *«Det er en av forutsetningene, at vi har sagt noe om at både ledelse og ansatte, om det er i hele barnehagen eller om det er på en avdelingen- det kommer litt ann på størrelsen på oppdraget, så skal de være med og også ledelsen skal være med.»*

Skriftlig avtale

Flere av informantene (inf,1, 2, 3 og 6) forteller at de skriver en avtale med mellom PPT og barnehagen ved oppstarten av systemrettet arbeid. Informant 1 kaller det en samarbeidsavtale. Her blir rammene for hva det vil innebære skrevet ned. Det kan være tre møtepunkter, to observasjoner og en oppsummering. Det er alltid tydelig krav på at det er de i barnehagen som skal gjøre jobben. Veien fra oppstart til avslutning blir sikret av PPT. Informant 2 forteller at de skriver en avtale når det gis systemveiledning og den blir kalt «veiledningsavtale». Det handler om å sette rammen for veiledning når, hvem og hva som er målet. Informant 3 forteller følgende: *«Vi gjør en avtale om hva dette skal handle om, hva slags forventninger de har og hva de ønsker hjelp til, hva vi kan tilby og hvordan det skal gjøres og det setter vi ned i en avtale.»* I denne avtales settes det videre

opp datoer og når det skal evalueres og eventuelt følges opp. Det er ofte to fra PPT i dette arbeidet. Informant 6 forteller at ved systemrettet arbeid blir det skrevet veiledningsavtaler med hva dette arbeidet skal inneholde, hvem som skal være med, når, hvor lenge osv. Informanten fortelle videre at de har noen tydelige forventninger til at det skal være noen tydelige rammer rundt dette arbeidet. Videre forteller informant 6 at de er i oppstartfasen for en årlig samarbeidsavtale mellom styrerne i hver enkelt barnehage og PPT-leder. Her blir det planlagt hva PPT kan bistå med i forhold til systemrettet arbeid på denne enheten det påfølgende året.

Øve i implementeringsfasen

To av seks informanter (inf. 1 og 6) forteller at en forutsetning for systemrettet arbeid er at barnehagene får noe konkret de skal øve på. Informanten 3 sier følgende: «*Det er klart at det er en suksessfaktor i alt implementeringsarbeid – å øve seg*». Informantene 3 trekker frem implementering, som et område de ønsker å forbedre seg på. Det å få til varig endring er vanskelig og de ønsker i større grad å hjelpe barnehagene å lykkes med dette. Informant 6 trekker også frem at barnehagepersonalet måtte øves seg i en mellomperiode ved opplæring av strategiplanen og pedagogisk analyse.

4.4.2 Hindringer i et systemrettet arbeid

Tid blir av flere (inf 2, 3, 4 og 6) fremhevet som en faktor som kan hindre systemrettet arbeid. Dette er både tiden barnehagen har, tiden PPT har og at det tar tid å skape varige endringer. Informant 2 fremhever følgende: «*Det å få tid til fordypning, refleksjon og veiledning, det er ikke alltid lett for barnehager å få til. Så det kan være et hinder for systemrettet arbeid.*» Informant 4 understreker også at både tid internt i PPT, til å prioritere systemarbeid er en utfordring, men også at det er tidshindringer ute i barnehagene. Her blir det konkretisert ved at det er mye mindre fellestid i barnehagene enn det er på skolen. Informant 6 understreker at tid internt på PPT også kan være en hindring, da det er individsakene som har lett for å bli prioritert. Informant 3 fremhever at det å skape varige endringer ikke er lett og tar tid. For å få til endring over tid må de jobbe systematisk og sier følgende: «*Det å holde det varmt over tid kan være vanskelig for de (barnehagen) og for oss (PPT).*»

Høyt sykefravær blir også av flere informanter (inf. 1, 2, og 3) trukket frem som et hinder for systemrettet arbeid. Informant 1 har to eksempler på systemrettet arbeid i to barnehager der det ene arbeidet har vært veldig vellykket og det andre har hatt liten effekt. Mange sykemeldinger har vært en av faktorene som blir trukket frem som årsaker til at

arbeidet ikke har gitt effekten som de håpet. Stabilitet blant personalet i barnehagen, blir trukket frem som en suksessfaktor.

Flere av informantene (inf 1, 2, 6) trekker frem, at *manglende kompetanse* hos de ansatte kan være en hindring i systemrettet arbeid. Informant 1 som har erfaringer med systemrettet arbeid i to ulike barnehager, understreker at i det arbeidet som ikke hadde noen effekt var det en pedagogisk leder som hadde noe lav kompetanse. Informanten legger til at kompetente pedagoger var en suksessfaktor i det systemrettede arbeidet som var vellykket. Informant 2 fremhever at holdninger hos de voksne i barnehagen i forhold til barn som strever, kan være hindringer i systemrettet arbeid. Holdninger som innebærer at barn med problematferd, er barnets vansker og at det ikke er noe de voksne i barnehagen kan gjøre noe med. Informant 6 understreker at barnehager med lav kompetanse kan være en hindring eller en utfordring i systemrettet arbeid. Informanten understreker at dette er viktig å ta hensyn til ved oppstarten av et systemrettet arbeid.

5 Drøfting

De empiriske funnene blir nå videre i undersøkelsen drøftet i forhold til relevant teori og problemstillingen. Problemstillingen er: «*Hvordan arbeider PPT systemrettet med barn som står i fare for- eller har utviklet sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen?*». Forskningsspørsmålet er: «*Hvilke forutsetninger mener PPT bør være tilstede for systemrettet arbeid i barnehagen?*». Mine fire kategoriene er: PPT-lederes omtale av systemrettet arbeid, PPT-lederes omtale av sosiale og emosjonelle vansker, PPT-lederes erfaringer med systemrettet arbeid og forutsetninger for at PPT kan arbeide systemrettet i barnehagen.

5.1. PPT-lederes omtale av systemrettet arbeid i barnehagen:

5.1.2 Veiledning og kompetanseheving

Alle informantene svarer at begrepet systemrettet arbeid har blitt drøftet mye på de ulike PPT kontorene. Felles for alle informantene er at de omtaler systemrettet arbeid som veiledning og kompetanseheving. Når alle informantene forteller at systemrettet arbeid er kompetanseutvikling og veiledning, kan dette handle om at de har tatt opp i seg begrepene som barnehageloven (2005) trekker frem. Barnehageloven presiserer følgende: «*Den pedagogisk –psykologiske tjenesten skal bistå barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling.* Informantene fortalte mye om kompetanseheving, men organisasjonsutvikling ble derimot lite omtalt av. Dette sammenfaller, på den ene siden med det Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker, at støtte til kompetanseoppbygging og veiledning av lærere er en av oppgavene utdanningsdirektoratet nevner som en sentral systemrettet oppgave for PPT. På den andre siden viser SEVU PPT til at det er tre prioriterte områder ved siden av lederutdanning som PPT skal øke sin kompetanse på: organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning (www.udir.no). Det at informantene omtalte både organisasjonsutvikling og endringsarbeid, men også gruppeledelse, i liten grad kan handle om at dette er områder de har jobbet mindre med. Svarene til undersøkelsens informanter viser at de i noen grad arbeider etter utdanningsdirektoratet sine ønsker. Svarene samsvarer med forventningene i St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011) om at PPT skal være tilgjengelige og bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp til barnehager.

Funnet samsvarer i noen grad det Cameron mfl. (2011) fant. Deltakerne i undersøkelse til Cameron mfl. (2011) var i stor grad enige om hvordan de definerte systemarbeid. Det var størst enighet om at systemrettet arbeid var utvikling av læringsmiljøet, at barnets

vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser, å jobbe forbyggende, arbeide rettet mot barnets omgivelser - ikke mot enkeltbarn med spesielle behov og å jobbe med barnehagens organisering og ledelse. Å samarbeide med foresatte var det noe mindre enighet om og aller minst enighet var det om at systemrettet arbeid handler om direkte arbeid med enkeltbarn med spesielle behov.

Informantene i min undersøkelse la størst vekt på at systemrettet arbeid er kompetanseheving og veiledning. Av punktene til Cameron mfl.(2011) samsvarer det mest med å utvikle læringsmiljøet og jobbe forebyggende ved å øke personalets kompetanse.

5.1.2 «Løfte blikket fra barnet til systemet»

Informantene var opptatt av systemet rundt barnet og hadde ikke kun fokus på individet i systemrettet arbeid. Dette samsvarer om utsagn nummer fire til Cameron mfl. (2011). Utsagn nummer fire handlet om at systemrettet arbeid er å arbeide rettet mot barnets omgivelser og ikke mot enkeltbarnet med spesielle behov. Dette bekrefter også at informantene viser kunnskap og forståelse av systemteori som blant annet handler om å flytte blikket fra individet til systemet. Holland (2013) trekker frem at for å finne gode handlingsalternativer må man både se på den individuelle delen, men også utvide perspektivet til å omfatte systemet. Hun hevder at systemet kan inneha uheldig voksenstil, lite positivt fokus, feil bruk av konsekvenser, ikke god kommunikasjon, konflikter som eskalerer lett og mange barn kan mangle sosiale ferdigheter. Dette systemperspektivet omhandler langt mer enn kun individuelle faktorer hos barnet eller foreldrene (Holland 2013:29). St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011) fremhever viktigheten av at PPT også analyserer betingelsene og konteksten rundt det enkelt barn og understreker: *«...at årsaken til behovene trenger ikke nødvendigvis være knyttet til eleven. De kan også ha sin årsak i måten skolen har valgt å organisere klassen og opplæringen på, mangel på nødvendig kompetanse og klasseledelsesutfordringer.»* (St.meld 18 (2010-2011) 2010-2011:93).

Informantenes omtale av systemrettet arbeid kan tyde på at forventninger i St.meld. 18 (2010-2011), systemteori og teori om hvordan møte utfordrende atferd er godt etablert ved deres PPT-kontor.

5.2. PPT-lederes omtale av sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen

5.2.1 Begrepet sosiale og emosjonelle vansker

Hva informantene legger i begrepet sosiale og emosjonelle vansker varier noe. Det samme gjelder om de har en felles forståelse av dette begrepet. Kun informant 3 forteller at de har en felles forståelse at de aldri se sosiale og emosjonelle vansker som et individproblem, men alltid har systembrillene på.

Informant 2, 5 og 6 benyttet mer atferdsbeskrivelser knyttet til utfordringer som barnehagen og foreldrene stod i. Eksempler på det var samspillsvansker, samhandlingsvansker, vansker med å tilpasse seg omgivelsene, problematferd og atferd. Funnet samsvarer med det Ogden (2015) understreker om at det blir brukt mange uttrykk og begreper på områdene relatert til sosiale og emosjonelle vansker. Når for eksempel informant 2 beskrev hva som ligger i begrepet sosiale og emosjonelle vansker, ble både innagerende og utagerende vansker brukt. Problematikken rundt hva som er vanlig problematferd og uvanlig problematferd kom ikke frem i intervjuene, noe både Ogden (2015), Holland (2013) og Drugli (2013) fremhever som vanskelige å skille.

Når det varierer hva informantene legger i begrepet sosiale og emosjonelle vansker, kan det henge sammen med at det mer er et overbegrep som blir brukt for å kategorisere vanskene, mens i det daglige beskrives vanskene mer knyttet til den faktiske atferden som barnet viser og som er mer bekymringsfull enn normalt for alderen. Når informant 2 bruker både innagerende og utagerende atferd, sammenfaller det med Nordahl mfl. (2005) trekker frem, nemlig at problematferd handler både om utagerende atferd og innagerende atferd og at omfanget er omtrent like stort (Nordahl mfl. 2005: 35). I Lund (2012) sin definisjon på atferdsproblemer, inngår også både innagerende- og utagerende atferd. Bortsett fra informant 2 og 6 var ikke informantene opptatt av å skille mellom den utagerende- og innagerende atferd. De snakket om gruppen med barn med sosiale og emosjonelle vansker i intervjuene.

5.2.2 Betydningen av konteksten

Felles for alle informantene var at de så sosiale og emosjonelle vansker i et systemperspektiv og at de var opptatt av konteksten eller omgivelsene til barnet. Informant 2 understreker blant annet at mange av disse vanskene kan ha sin årsak i miljøet rundt barnet. Dette funnet samsvarer med Midthassel (2011), som fremhever at miljøfaktoren er nok noe pedagoger vektlegger i stor grad, som årsaken til sosiale og emosjonelle vansker. Et eksempel på dette, er ifølge Midthassel (2011a), Midtlyngutvalget sin innstilling (NOU 2009) om det sosialpedagogiske støttesystem som (Midthassel 2011a:22). NOU 2009 understreker at problematferd i stor grad er

kontekstuellet betinget og at det langt på vei kan forklares med bakgrunn i læringsmiljøet i skolen (NOU 2009: 137).

Funnet samsvarer også med Hesselberg og Tetzchner (2016) som understreker at atferdsvansker har et genetisk grunnlag, men at slike gener er mer påvirkningsgener enn sårbarhetsgener, noe som betyr at omgivelsene er minst like viktige for barns atferd. Nordahl mfl. (2005) understreker at en risikofaktor knyttet til oppvekstmiljøet kan øke sannsynligheten for negativ prososial utvikling, noe som også samsvarer til funnet.

Systemteori understreker også viktigheten av å analysere konteksten og se hvilken sammenheng atferden forekommer i for å kunne sette i gang tiltak (Holland 2013:28).

Når alle informantene er enige om at konteksten er viktig, kan dette for det første bety at Midtlyngutvalgets innstilling og konklusjonen der har blitt tatt i bruk. For det andre kan funnet henge sammen med at systemteori har fått gjennomslag siden informantene så tydelig vektlegger systemteoretisk forståelse i intervjuene.

I intervjuene kom det imidlertid ikke frem konkrete eksempler på hva det var det omgivelsene og i konteksten som kunne være årsaken til barnets sosiale og emosjonelle vansker. Faktorer som risikofaktorer knyttet til barnehagen som Nordahl mfl. (2005) fremhever, ble i liten grad trukket frem.

5.2.3 Relasjonens betydning

Alle informantene trakk frem relasjonens betydning som veldig viktig i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker. Eksempler på dette er informant 2 og 4 som fortalte at relasjonskompetansen var en del av grunnmuren som måtte være på plass i barnehagen. Dette samsvarer med forskning, blant annet av Holland (2013), som understreker at det er indikasjon på at relasjonen mellom voksen og barn er den viktigste faktoren for barns læring og utvikling og grad av atferdsproblemer (Holland 2013:7). Informant 4 sin understreking av betydningen av den bevisste voksne, samsvarer også med Holland (2013) som skriver at bevisste voksne er voksne som har kunnskap, reflektere og forstår at kvaliteten på relasjonen er lik summen av hva vi sier, og alt hva vi gjør (Holland 2013: 14).

Informantenes vektlegging av relasjonens betydning mellom voksne og barn samsvarer også med at relasjonsbygging er sentralt i både skole- og barnehageprogrammet til DUÅ og COS, trygghetssirkelen, samt LP-Modellen og kontekstmodellen. Webster-Stratton, skaperen av DUÅ, understreker viktigheten av å leke med barn som relasjonsbyggingen. Brandtzæg mfl. (2013:122) trekker også frem forskning som viser at barn med gode relasjoner til de voksne i barnehagen har bedre sosiale ferdigheter og mindre

atferdsproblemer på kort sikt. LP- modellen, i sitt kontekstuelle perspektiv, har også fokus på relasjoner mellom voksen og barn og mellom barna på avdelingen. Kontekstmodellen til Holland (2013:47) fremhever at under systemanalysen på opprettholdende faktorer, kan en faktor handle om spørsmålet: Er det en god relasjon mellom barnet og de voksne?

Funnet at alle informantene trekker frem relasjonens betydning i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker kan på den ene siden være at forskning på dette området har nådd frem og er tatt i bruk. På den andre siden kan det handle om at en systemteoretisk tilnæringsmåte blir brukt da relasjon er et viktig begrep i denne teorien. Holland (2013) trekker frem at det sentrale i systemteoretisk forståelse er hvordan de voksne som er i relasjon til barnet kan endre atferd, og hvordan de voksne kan øke sin kompetanse til å takle vanskelig relasjoner på en bedre måte.

Hvordan barnehagene kan jobbe med å styrke relasjonen til barn kom lite frem i intervjuene. Det kan se ut til at det viktigste for informanten var å understreke relasjonens betydning mht. barn med sosiale og emosjonelle vansker.

5.2.4 Ønsker om arbeidsmåter

Informantene har ulike ønsker i forhold til hvordan de vil arbeide med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Felles for fem (Inf. 1, 2, 3, og 4) av seks informanter er at de ønsker å arbeide mer med systemrettet arbeid for denne gruppen i barnehagen. Bakgrunnen for dette ønske kan bety at informantene har startet arbeidet å implementere endringene i barnehageloven om at PPT fra 1.08.16 skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for barn med særlige behov (Barnehageloven 2005).

Pedagogisk analyse, programmet «De utrolige årene» og lek blir trukket frem som arbeidsmåter av informantene de ønsker å jobbe med for denne gruppen barn. Pedagogisk analyse kommer jeg nærmere tilbake til under kapittel 5.3 om PPT-ledernes erfaringer med systemrettet arbeid

Jeg drøfter jeg videre ønske fra informant 6 om å arbeide systematisk med lekutvikling i forhold til barn med atferdsproblematikk. Denne informanten er den eneste som fremhever at PPT kan jobbe med lek som en arbeidsmåte i forhold til systemrettet arbeid for barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen i mitt datamateriale.

Ønske om å jobbe systematisk med lekeutviklingen i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker, kan for det første handle om at leken er viktig som relasjonsbygging mellom barn og voksne. Webster-Stratton (2005) understreker blant annet dette ved å si

at leken er en av de mest virkningsfulle måtene å etablere et godt forhold til barn på. Hun fremhever videre at barn som er impulsive, lite føyelige, aggressive eller respektløse trenger leken aller mest (Webster- Stratton 2005:65)

For det andre kan ønske om å jobbe med lekutvikling med barn med sosiale og emosjonelle vansker handle om at sosial kompetanse kan blant annet læres via lek, litteratur, gode vennerelasjoner og aktiv voksenrolle. Holland (2013:167). Leken kan dermed være en god måte å lære barn sosial kompetanse.

For det tredje kan ønske om å jobbe med lekutvikling for denne gruppen barn handle om å ta på alvor at leken er en av kjerneområdene i barnehagens mandat. I §1 står et følgende: «*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling*». (Barnehageloven 2005). Et spørsmål som kan reises på bakgrunn av dette funnet er hvorfor lek ikke blir trukket mer aktivt frem av informantene som en del av PPT sitt systemrettet arbeid. Dette kan bety at PPT i liten grad arbeider systemrettet med lek for barn med atferdsvansker eller kan det handle om at dette av ulike årsaker ikke kom frem i intervjuene.

5.3 PPT lederes erfaringer med systemrettet arbeid i barnehagen

Gjennom min undersøkelse har jeg funnet at det systemrettede arbeidet til PPT i barnehagen foregår på tre nivåer: førtilmelding, tilmelding og systemrettet arbeid på en avdeling eller hele barnehagen. Jeg skal videre gå litt nærmere inn på hvilke erfaringer de har og hvordan de jobber på de ulike nivåene. Fem av seks informanter forteller at de er godt i gang med systemrettet arbeid på alle nivåer.

5.3.1 Systemrettet arbeid på tre nivåer

Førtilmeldingsfasen

Alle informantene forteller at de har en form for førtilmeldingsmøter som de er veldig opptatt av. Alle bekymringssaker rundt et barn i barnehagen skal innom disse møtene eller forumene før en tilmelding til PPT. I følge, Stette (2016), har ikke departementet lagt noen detaljerte rettslige føringer for hvordan systemrettet arbeid i PPT skal organiseres. De har registrert at det er ulike modeller.

Informantenes vektlegging av førtilmeldingsmøter kan bety at det er et tiltak for å imøtekomme de ulike forventningene til PPT i St.Meld. 18 (2010-2011). Forventning nr. 1. handler om at PPT skal være tilgjengelige. De skal være tilgjengelige og synlige for brukerne ved å bidra med kompetanse, råd og hjelp til både barnehager, skoler, foreldre, barn og elever. Dette handler om fasen før en eventuell tilmelding til PPT.

Førtilmeldingsmøter imøtekommer dermed forventning nr.1 Forventning nr. 2 blir også imøtekommet i førtilmeldingsmøte som handler om at PPT skal arbeide forebyggende og komme inn i forkant av lærevansker og problemer, slik at en henvisning til PPT ikke blir nødvendig. Dette kan handle om, ifølge St.meld.18 (2010-2011), råd og veiledning i klasseledelse, pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål. Førtilmeldingsmøtet imøtekommer også forventning nr. 3 som handler om tidlig innsats i barnehage og skole. Tidlig innsats handler, ifølge St.meld 16(2006-2007)), både om tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig inngripen når problemene oppstår eller avdekkes i førskolealder og i løpet av grunnopplæringen. Dersom det blir en tilmelding til PPT, blir dette imøtekommet i forventning nr.4 fra St.meld. 18 (2010-2011) om at PPT er en faglig kompetent tjeneste.

En av årsakene til at informantene har førtilmeldingsmøter kan også handle om at det i opplæringsloven kom en lovendring i 2013 om at skolen skal ha prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudets (Opplæringslova 1998 §5-4). Dette kan i praksis være overført til barnehagen selv om det ikke står i barnehageloven (2005). Førtilmeldingsmøtene kan være en måte å bistå barnehagen i å prøve ut tiltak i innenfor det ordinære tilbudet i barnehagen.

Gjennom beskrivelsene informantene gir av hvem som deltar på førtilmeldingsmøtet og hvordan det jobbes med å sette inn tiltak for så å evaluerer om tiltaket har hatt effekt, bekrefter det St.meld. 18 (2010-2011) ønsker på dette området.

Et interessant funn i mitt datamaterialet handler om hvor dette førtilmeldingsmøtet befinner seg. Departementet ønsker at PPT skal være tilstede i barnehagen og skolen for å diskutere tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring (St.meld 18 (2010-2011) 2010-2011:94).

Det jeg har funnet er at fem av seks førtilmeldingsmøter foregår ved at barnehagen må komme til PPT. PPT skal da veilede på tiltak uten å ha vært i barnehagen og sett barnet i konteksten. Dette er tankevekkende når Holland (2013) understreker betydningen av konteksten. Hun hevder videre: «*Uten at vi vet noe om sammenhengen- konteksten- atferden forekommer i, er det umulig å forstå problematferden*» (Holland 2013:28). Spørsmålet er om PPT er tilstrekkelige ut i barnehagen og kan utvikle tiltak hvis de ikke kjenner konteksten nok når de skal gi råd om og utvikle tiltak for barn med ulike typer problematferd. Et annet spørsmål er om PPT oppfyller ønsket fra departementet om å være mer tilstede ute i barnehagen ved denne måten å gjennomføre førtilmeldingsmøter på. Det kan være praktiske årsaker til at stedet for førtilmelding er hos PPT og ikke i

barnehagene. Barnehagene består av mange små enheter og da kan være mest praktisk at barnehagene kommer til PPT. Det er to unntak. Informant 6 forteller at de har faste kontaktmøter ute i barnehagene mellom PPT og barnehagen. Det er en fast person fra PPT som kommer til barnehage ca. en gang i måneden. «Lavterskeltilbudet», som informant 3 fortalte om er også et unntak. To PPT rådgivere reiser da ut i barnehagen ved behov, observerer og gjennomfører analysemodellen.

Et annet funn jeg har gjort er som er interessant er at fire av seks informanter (1, 2,3, og 6) fortalte at det er tre resultater fra førtilmeldingsmøtene: Ingen tilmelding til PPT, tilmelding til PPT på individnivå eller systemrettet arbeid på en hel barnehagen eller en avdeling. Ved resultatet, ingen tilmelding forteller informantene at veiledning kan gis. Det er noen unntak og variasjoner. Et eksempel er informant 3 som forteller at de har et resultat som kalles «lavterskeltilbudet» som jeg har nevnt. Informant 4 har kun to resultater fra førtilmeldingsmøtet, at saken avsluttes eller så blir det en tilmelding på individnivå. Systemrettet arbeid bli ikke nevnt på dette nivået.

Utdanningsdirektoratet understreker at systemrettet arbeid i PPT kan foregå i et tverrfaglig samarbeid, i barnehagen og skolen og i avdelingen/gruppe/på trinnet. Dette arbeidet kan foregå i møter, samtaler og andre rådgivningsaktiviteter (www.udir.no). Praksisen som informantene viser til samsvarer med forventningene fra Utdanningsdirektoratet.

Ett unntak er at flertallet av informantene (1, 2, 3 og 6) har systemperspektivet med seg inn i tilmeldingen på individnivå. Dette perspektivet blir lite fremhevet fra utdanningsdirektoratet. Den sterke vektleggingen, der fire av seks informanter, har med seg systemperspektivet inn i tilmeldingen på individnivået er et funn som bekrefter at systemarbeid ikke er noe absolutt skille mellom individ og system, men kan være komplementære tiltak. Drugli (2013:140) understreker behovet for tiltak både på systemnivå og individuelt nivå for å forebygge og redusere alvorlig atferdsvansker hos barn. Det sterke fokuset på systemperspektivet inn i individsakene kan tyde på at denne kunnskapen om tiltak i forhold til barn med problematferd er nådd frem til PPT og tatt i bruk. Oppsummert omtaler informantene at systemrettet arbeid foregår på alle tre nevnte nivåer: veiledning inn i førtilmeldingsmøtet, systemblikket i individsakene ved tilmelding og systemrettet arbeid på en avdeling eller en barnehagen.

5.3.2 Ulike arbeidsmåter med vekt på pedagogisk analyse

Når det gjelder hvilke arbeidsmåter PPT arbeider etter i systemrettet arbeid i barnehagen, forteller alle informantene at de velger metode selv og at de ikke er pålagt noen måter å jobbe på. Det er pedagogisk analyse som er den arbeidsmåten som blir trukket frem av de fleste av informantene (Informant 1, 3, 4 og 6). Andre arbeidsmåter de fremhever, kommer jeg tilbake til etter drøfting av pedagogisk analyse.

Pedagogisk analyse

Bakgrunnen for at pedagogisk analyse er den arbeidsmåten som blir mest vektlagt kan bety flere ting. For det første er pedagogisk analyse anbefalt i den strategiske planen for barnehage og skole for det fylket informantene kommer fra. Der står det at det er en fordel å bruke denne modellen i førtilmeldingsarbeidet i barnehagen og skole og at det er avgjørende at den brukes sammen med kollegaer og gjerne under veiledning for eksempel av PPT. For det andre kan det bety at PPT arbeider med å møte forventningene fra St.meld. 18 (2010-2011:93) der det blant annet står at det er avgjørende at PPT også analyserer betingelsene og konteksten til barnet. LP – modellen med fokus på læringsmiljø og pedagogisk analyse passer godt inn i disse forventningene.

For det tredje kan funnet, at pedagogisk analyse er den arbeidsmåten som de fleste av informantene trekker fram, tyde på at systemteorien har fått gjennomslag i forhold til å analysere her og nå situasjonen, flytte fokuset fra individ til system og kontekst (Holland 2013 og Gjems 1995).

Oppfølging/opplæring av program og prosjekter i barnehagen

Informant 3 og 6 forteller om oppfølging av ulike program og metoder som barnehagene velger å bruke. Eksempel på dette er: «Være sammen» (Kompetanseløft for tidlig innsats og endringsarbeid i barnehagen fra Læringsmiljøseneteret), «De utrolige årene» og LP-modellen.

Andre systemrettede arbeidsmåter som informantene sier de har erfaring med er ved å gi opplæring til barnehager og deltakelse i prosjekter. Informant 2,4 og 6 forteller om dette. Opplæring i «De utrolige årene», opplæring i COS og innføringen av strategiplanen og er eksempler på dette. Informant 4 forteller også om deltakelse i et prosjekt, en plan for alle barn i barnehagen og skolen, som eksempel på en arbeidsmåte i systemrettet arbeid. Dette funnet viser at informantene følger opp og støtter de programmene som skolene og barnehagene, har valgt (Hesselberg og Tetzchner 2016: 293).

På den ene siden er det overraskende hvor lite gruppeledelse og sosial kompetanse, som er viktige beskyttende faktorer knyttet til barnehagen, blir trukket frem av

informantene som en arbeidsmåte for å jobbe systemrettet med barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. På den andre siden kan disse bli ivaretatt både ved de arbeidsmåtene som de har valgt, både program som «De utrolige årene» og pedagogisk analyse.

Informant 2 forteller om opplæring av programmet de «Utrolige årene» for barnehagene. Barnehage- og skoleprogrammet i «De utrolige årene», tar opp temaer som blant annet samarbeid med foreldre, å bygge et godt forhold til elevene, den proaktive læreren, fremme god oppførsel, takle dårlig atferd, å lære elevene problemløsning, å skaffe seg venner og lærer elevene å håndtere følelser (Webster-Sratton 2005:17). Temaene som jeg savner blir alle berørt i disse temaene som programmet jobber med.

Informant 6 beskriver hvordan de jobber med pedagogisk analyse der de bla. etterspør hva er de individuelle faktorene, kontekst og de opprettholdende faktorene. De individuelle faktorene kan handle om barnet har lav sosiale kompetanse, de kontekstuelle perspektivet kan handle om uheldig voksenstil og uheldig kommunikasjon. Opprettholdende faktorer kan være at barnet har lav sosial kompetansen og en uheldig voksenstil blant personalet (Holland 2013: 29). Faktorene jeg har savnet kan da kommer inn i arbeidet med den pedagogiske analysen.

5.3.3 Effekt av systemrettet arbeid

Fem av seks informanter understreker at systemrettet arbeid fører til lavere tilmelding av sosiale og emosjonelle vansker til PPT. Informant seks trekker også frem at en effekt av færre tilmeldinger har gjort at det har vært en endring fra at de hadde lange ventelister til PPT, og nå nesten aldri har ventelister. Årsakene til informantenes erfaringer med færre tilmeldinger til PPT kan variere, men det kan henge sammen med at alle har jobbet med førtilmeldingsmøter og at de jobber forebyggende.

Forventningene til St.meld. 18 (2010-2011) sammenfaller dette funnet. En av årsakene til at PPT skal komme tidlig inn og jobbe forebyggende i barnehagen ved kompetanseheving og veiledning, er blant annet at det ikke skal bli nødvendig med henvisning til PPT på individnivå. Funnene i denne undersøkelsen viser færre tilmeldinger til PPT og denne undersøkelsen viser at PPT jobber aktivt med å nå forventningene fra departementet. Informantene viser at de er på god vei til å nå dette målet.

Et interessant funne er at på tross av færre tilmeldinger til PPT som dermed kan ha frigjort litt tid, viser min undersøkelsen at mht førtilmeldingsmøtene at denne tiden ikke nødvendigvis blir brukt mer ute i barnehagene siden disse møtene er på PPT-kontoret.

Det kan bety at behovene hos barn i barnehagen øker så denne tiden blir allikevel brukt på å skrive sakkyndige vurderinger. Dette kom ikke tydelig frem i undersøkelsen

Tre av seks informanter trekker frem at en effekt av ved systemrettet arbeid er at det vil gånge flere barn og at dette kan være en mer effektiv måte å jobbe på individnivå. Som informant 5 trekker frem så kan dette frigjøre mer tid til å være ute i barnehagen enn å sitt på PPT kontoret å skrive sakkyndig vurderinger. På den ene siden så er det viktig å arbeide effektivt og forebyggende og nå flere barn. På den andre siden er det viktig, noe som også blir understreket av Stette (2016) at denne bistanden til barnehagene ikke skal gå på bekostning av PPT sitt arbeid som sakkyndig instans etter loven (Stette 2016:13). Det handler om å finne balansen mellom individrettet – og systemrettet arbeid.

5.4 PPT-ledernes erfaringer med forutsetninger og hindringer i systemrettet arbeid barnehagen

5.4.1 Forutsetninger for systemrettet arbeid

Deltakelse fra styreren

Fem av seks informanter forteller at styreren har en nøkkelrolle i forhold til systemrettet arbeid i barnehagen. De går ikke inn i detaljer på hvorfor ledelsen har en nøkkelrolle i dette arbeidet. Informant 1 og 3 er de informantene som understreker i sterkest grad, at ledelsen er helt avgjørende for om PPT sitt arbeid med systemrettet arbeid i en barnehage lykkes eller ikke. Vektlegging av styrerens deltakelse samsvarer med Midthassel mfl. (2011b) som trekker frem at ledelsen er helt nødvendig for å få til en god utvikling. De understreker for det første at en planlagt endring må forankres i ledelsen i tillegg til de ansatte. For det andre må lederen gå foran, vise vei og samtidig legge forholdene til rette for utviklingen. For det tredje har en todelt rolle, der lederen både må være tydelige i sine forventninger til personalet, støtte dem i arbeidet og følge opp enkeltvis etter behov og sørge for at strukturene som trengs er på plass slik at utviklingen kan gjennomføres (Midthassel 2011b: 14).

Involvering av alle

Alle informantene forteller at involvering av alle i personalet på en avdeling eller i en barnehage, ved et systemrettet arbeid er en forventning og noen ganger et krav for å sette i gang og lykkes med systemrettet arbeid.

Dette samsvarer med Ertesvåg og Roland (2013) som viser til Greenberg mfl, (2005) som understreker at flere viktig spørsmål bør avklares før endringsprosessen – i initieringsprosessen. Hva er behovet for endring i barnehagen, er et av disse spørsmålene.

(Ertesvåg og Roland 2013: 28). Ertesvåg og Roland (2013) viser også til Fullan (2007) som beskriver at en viktig årsak til at endringsprosesser ikke virker er at personalet ikke i tilstrekkelig grad opplever noe behov for endring. Det blir konkludert følgende: «*Dersom de (ansatte) ser et reelt behov for endringen, skaper det et godt utgangspunkt for involvering. Involvering og utvikling av et eierforhold er en forutsetning for å få til endringsprosesser i en organisasjon*». (Midthassel 2004 i Ertesvåg og Roland 2013:38). Ved at personalet har forstått behovet for endring, kan de bli mer involverte og dermed utvikle et eierforhold til endringen som da er en viktig forutsetning for endring.

Skriftlig avtale

Fire av seks informanter (inf,1, 2, 3 og 6), forteller at de skriver en avtale mellom PPT og barnehagen ved oppstarten av systemrettet arbeid. Informant 6 forteller at avtale handler om hva dette arbeidet skal inneholde, hvem som skal være med, når hvor lenge osv.

Dette samsvarer med det Ertesvåg og Roland (2013:35) understreker i implementeringsfasen, at det det å systematisere arbeidet i en implementering plan kan være en god måte å omsette visjoner og ideer ut i praksis.

Denne planen kan være en forutsetning for PPT sitt systemrettet arbeid i barnehagen som kan hjelpe partene i prosessen med å endre en praksis eller forbedre kvaliteten på praksis.

Øve i implementeringsfasen

To av seks informanter (inf 3 og 6), trekker frem at en forutsetning for systemrettet arbeid er at barnehagene får noe konkret de skal øve på i en mellomperiode. Ertesvåg og Roland (2013) fremhever at implementering er en kritisk fase i å oppnå faktisk endring og at dette forutsetter stor klarhet i prosessen. Funnet om at personalet bør få noe å øve seg på samsvarer til det Fixen (2005) i Ertesvåg og Roland (2013:37-38) hevder. De fremhever at en av kjernekomponentene i teori om implementering er trening av personalet. Det handler om å hjelpe personalet til om omsette endringsarbeid til arbeidet i praksisfeltet.

Vektlegging av styrernes deltakelse, involvering av alle, skriftlig avtale og øve i implementeringsfasen i et endringsarbeid som systemrettet arbeid er, kan på den ene siden bety at informantene har erfaring på dette området. Informant 1 er den som tydeligst forteller hva som var effekten av et systemrettet arbeid hvis disse faktorene ikke var tilstede. Informanten hadde en erfaring med at manglende deltakelse fra styreren var en viktig faktor til at det systemrettede arbeidet fra PPT hadde en effekt i den barnehagen. Det kan på den andre siden bety at kunnskap endringsledelse og endringsprosesser er nådd frem til informantene og at de er bevisste på å ta det i bruk ved systemrettet arbeid i barnehagen. PPT har, ifølge Bratteng (2008) behov for en ny personalrolle som både

ivaretar utredningsarbeidet og være innovatør av systemarbeid. Mine funn kan bety at informantene er bevisst på forutsetninger i et systemrettet arbeid og er god vei og til å ivareta denne nye rollen som innovatør.

5.4.2 Hindringer i et systemrettet arbeid

Tid

Det som er essensen av hindringer, er at tid blir av flere (inf 2, 3, 4 og 6) fremhevet som en faktor som kan hindre systemrettet arbeid. Dette er både tiden til barnehagen, tiden til PPT og at det tar tid å skape varige endringer. Dette samsvarer med faktorer som Ertesvåg og Roland (2013:36) trekker frem som kan påvirke implementeringen: lojalitet til endringsprosessen, utvikling av felles forståelse, kapasiteten i personalet og ulike barrierer mot endringer som tidligere negative endringsopplevelser, tid til å gjennomføre endringene eller mangel på ressurser. Her er tid en faktor som kan påvirke implementering i et endringsarbeid fra PPT.

Mangel på tid i PPT samsvarer også med undersøkelsen til Cameron mfl. (2011). De fant at en av hindringene i systemrettet arbeid i barnehagen kan være at det er altfor mange individuelle saker. Her kan mangel på tid være en hindring for systemrettet arbeid. Cameron mfl. (2011) fant at de individrettedes oppgavene krever førsteprioritet fremfor systemrettet arbeide på grunn av enkeltbarns individuelle rettigheter. Fylling og Handegård (2009) konkluderte også i sin undersøkelse med at årsaken til at det systemrettede arbeidet så langt har vært vanskelig å lykkes med, handler om blant annet kapasitet hos PPT.

Høyt sykefravær

Høyt sykefravær blir også av flere informanter (inf. 1, 2, og 3) trukket frem som et hinder for systemrettet arbeid. Lav grad av stabilitet blant personalt blir en konsekvens av høyt sykefravær. Dette funnet kan samsvare med et av spørsmålene fra Greenberg mfl.(2005) i Ertesvåg og Roland (2013:28). Spørsmålet var som følger: Er organisasjonen forberedt for endring? Høyt sykefravær i en barnehage er kanskje ikke et godt utgangspunkt for å gå inn i et endringsarbeid.

Manglende kompetanse

Tre av seks informantene (inf 1, 2, 6) trekker frem på ulike måter at manglende kompetanse hos de ansatte kan være en hindring i systemrettet arbeid.

Hesselberg og Tetzchner (2016:288) hevder at en forutsetning for at pedagogisk-psykologisk utredninger og forslag til tiltak skal ha ønsket effekt, er at barnehager og skoler har den nødvendige kompetansen til å sette i verk tiltakene.

Funnet samsvarer i noen grad med Drugli mfl. (2008) sin undersøkelse. Det handlet om forståelsen av barnas vansker. Pedagogene mente at barnets atferdsvansker handlet om «noe med barnet selv å gjøre», «noe med foreldrene og hjemme å gjøre» eller «både noe med barnet og hjemmet å gjøre». Barnehagefaktor ble ikke nevnt i det hele tatt som faktorer som kunne bidra til barnets atferdsvansker

Funnet samsvarer med et av spørsmålene til Greenberg mfl.(2005) i Ertesvåg og Roland (2013:28). Spørsmålet er: Hva er kapasiteten for endring i organisasjonen? Funnet samsvarer også med en av faktorene til Ertesvåg og Roland (2013:36) om hva som kan påvirke implementeringen som handlet om kapasiteten i personalet.

I Cameron mfl. (2011) sin undersøkelse fant de derimot at PPT sitt syn på kompetanse i barnehagen er jevn og mild på områdene oppdage, kartlegge og følge opp barn med spesielle behov. Mitt funn er at enkelte av informantene trekker frem at de har erfaringer på at kompetanse hos de ansatte kan være noe lav og at dette kan være et hinder for systemrettet arbeid.

Funnet i min undersøkelse om at tid, høyt sykefravær og manglende kompetanse hos personalet kan være hindringer kan bety at de har erfaringer på dette området. Erfaringene til informant 1 på det systemrettede arbeidet i den barnehagen som ikke hadde noen effekt, understreket at både høyt sykefravær og manglende kompetanse var faktorer som hindret systemrettet arbeid og resultatet var at arbeidet ikke hadde noen effekt, ifølge informanten.

6 Avslutning

Formålet med undersøkelsen har vært å undersøke og samle informasjon om hvordan PPT arbeider systemrette i barnehagen og undersøke hvilke forutsetninger de mener bør være tilstede ved systemrettet arbeid.

For å undersøke dette har jeg brukt en kvalitativ tilnærming og har intervjuet seks PPT ledere i et fylke. Til slutt i denne undersøkelsen skal jeg først gi en oppsummering av funnene mine ved å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet. Deretter skal jeg komme med en konklusjon og komme med betraktninger om egen undersøkelse og videre forskning.

6.1 Oppsummering

Hvordan arbeider PPT systemrettet arbeid i barnehagen med barn som står i fare for å utviklet eller har utviklet sosiale og emosjonelle vansker:

Undersøkelsen viser at informantene legger størst vekt på kompetanseheving og veiledning av personalet i barnehagen i systemrettet arbeid og er mindre opptatt av organisasjonsutvikling. Informantene var videre opptatt av å løfte blikket fra barnet til system.

Når det gjelder systemrettet arbeid i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker vektlegger informantene mest konteksten til barnet og relasjonens betydning. Flertallet av informantene ønsker å jobbe mer systemrettet i forhold til denne gruppen med barn og gjerne via pedagogisk analyse. Å bruke lek som en arbeidsmetode med i forhold til barn med atferdsutfordringer blir trukket frem av kun av en informant. Gruppeledelse og sosiale kompetanse blir ikke nevnt som arbeidsmåter.

Informantene forteller at det systemrettede arbeidet fra PPT i barnehagen foregår på tre ulike nivåer: i førtilmeldingsfasen, på individnivå og på systemnivå. Fem av seks informanter er godt i gang med systemrette arbeid på alle tre nivåene.

Førtilmeldingsfasen er den fasen alle er mest opptatt av og der alle bekymringssakene til barnehagen skal innom før en evt. tilmelding til PPT. Jeg har funnet at dette førtilmeldingsmøtet imøtekommer tre av fire forventningene til PPT i St.meld 18 (2010-2011) (2010-2011). Via disse møtene er PPT tilgjengelige for barnehagen, arbeider forebyggende og jobber med tidlig innsats. Det er en ulikhet jeg har oppdaget i mitt datamaterialet og det handler om hvor dette førtilmeldingsmøtet befinner seg. Å være tilstede ute i barnehagen og skolene for å diskutere tiltak innenfor rammene av tilpasset opplæring er noe departementet ønsker av PPT. Jeg har funnet av fem av seks førtilmeldingsmøter foregår ved at barnehagen må kommet til PPT.

Et annet funn er også at fire av seks informanter har tre mulige utfall fra førtilmeldingsmøtene: ingen tilmelding til PPT, tilmelding til PPT på individnivå eller systemrettet arbeid på en barnehage eller en avdeling. Et interessant funn er også at fire av seks informanter har systemperspektivet med seg inn i tilmeldingen på *individnivå*. Den sterke vektleggingen, er et funn som bekrefter at systemarbeid ikke er noe absolutt skille mellom individ og system, men kan være komplementære tiltak.

Erfaringene til informantene med systemrettet arbeid på *systemnivå* er oppfølging av program, modeller og metoder som barnehagen bruker. Cos, «De utrolige årene» og LP-modellen blir trukket frem som eksempler. Informantene gir også opplæring på en avdeling eller en hel barnehage. Eksempler her er opplæring i programmet «De utrolige årene», COS eller en strategiplan for fylke informantene arbeider i. Deltakelse fra PPT i prosjekt blir også nevnt.

Når det gjelder hvilke arbeidsmåter PPT benytter i systemrettet arbeid i barnehagen, forteller alle informantene at de velger metode selv og at de ikke er pålagt noen måter å jobbe på. Det er pedagogisk analyse som er den arbeidsmåten som blir trukket frem av fire av seks informanter. Denne modellen fanger opp både fokuset på individ og systemet som er helt avgjørende for å forstå og håndtere atferdsutfordringer hos barn.

Fem av seks informanter understreker at en av styrkene til systemrettet arbeid, er at det fører til færre tilmeldinger til PPT, det vil gagne flere barn og er en mer effektiv måte å jobbe på.

Hvilke forutsetninger mener PPT bør være tilsted ved systemrettet arbeid i barnehagen?

Undersøkelsen viser at informantene trekker frem følgende faktorer som viktige forutsetninger for systemrettet arbeide: at styreren må delta, involvering av alle på en avdeling eller i en barnehage, ha en skriftlig avtale mellom PPT og barnehagen og ha god implementering bla.ved at personalet får anledning til å øve seg for å få en endring i praksis. Informantene fremhever også noen hindringer for systemrettet arbeid fra PPT i barnehager. Hindringer for systemrettet arbeid i barnehagen kan ifølge informantene være: tid, høyt sykefravær, manglende kompetanse hos de ansatte

6.2 Konklusjon

En konklusjon i denne undersøkelse er at PPT arbeider systemrettet på tre nivåer i barnehagen. For det første arbeider PPT systemrettet i førtilmeldingsfasen, for det andre arbeider PPT systemrette på individnivå ved å ha systemblikket med seg og for det tredje arbeider PPT systemrettet på systemnivå ved å gi opplæring, oppfølging av ulike

program, metoder eller prosjekt på en avdeling eller hele personalet i en barnehagen. Pedagogisk analyse er den arbeidsmåten som flertallet benytter i systemrettet arbeid. Bakgrunnen for å gi systemrettet arbeid på disse tre nivåene blir begrunnet ut i fra at PPT skal gi veiledning og kompetansehevning til barnehagen. Systemteoretiske begrep blir gjennomgående brukt mye av informantene: relasjon, kontekst og flytte blikket fra individ til system. Dette kan tyde på at systemteori blir lagt til grunn i det systemrettede arbeidet i PPT.

Forutsetninger for systemrettet arbeid blir fremhevet av informantene ved deltakelse av styrer, involvering av alle i personale og skriftlig avtale. Hindringene i et systemrette arbeid blir fremhevet som tid, høyt sykefravær og manglende kompetanse hos personalet i barnehagen. Bevisstheten fra informanten på forutsetninger og hindringer kan tyde på at kunnskap om endringsledelse og endringsprosesser er tatt i bruk og at den nye personrollen til PPT om å være en innovatør ved siden av tradisjonelt sakkyndighetsarbeid er på vei til å bli en realitet.

Jeg innledet denne undersøkelsen om at et inkluderende læringsmiljø er *ledestjernen* for hvordan barnehager og skoler som system skal være. På bakgrunn av funn jeg har gjort, er det tydelig at systemrette arbeid fra PPT kan være et godt redskap for å hjelpe barnehagene å nå målet om at alle skal med.

St.meld. 18 (2010-2011:91) fremhever at PPT skal komme tettere på barnehager og skoler og videreutvikle kompetanse på læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker. Funnene mine i undersøkelse kan tyde på at på noen områder er PPT kommet tettere på barnehagen. På systemnivå i forhold til opplæring og oppfølging av programmer og metoder, viser mine funn at PPT i er ute i barnehagene og gir kompetansehevning. Det omfattende fokuset informantene har på førtilmeldingsmøter samsvarer på den ene siden at PPT har kommet tettere på barnehagen. På den andre siden betyr ikke dette at PPT er mer ute i barnehagen da stedet for møtene stort sett er på PPT sine kontorer.

Kritisk blick på egen undersøkelse

Tema systemrettet arbeid med fokus på sosiale og emosjonelle vansker er omfattende. En svakhet ved undersøkelsen er at omfanget på tema gjorde at den i mindre grad går i dybden på noen av områdene. En styrke ved undersøkelsen er at den gir har et overblikk og et innblikk i hvilke erfaringer informantene har med systemrettet arbeid i barnehagen med et spesielt fokus på barn med sosiale og emosjonelle vansker og hvilke forutsetninger PPT-ledere mener bør være til stede for systemrettet arbeid.

På den ene siden er det en styrke at jeg har valgt PPT-ledere og ikke PPT-rådgiverne som informanter da lederen i kraft av sin stilling skal sitte med kompetanse og erfaringer på hvordan PPT rådgiveren skal utføre dette mandatet til PPT. På den andre siden kunne det å velge PPT-rådgivere gjort at jeg kunne fått mer praksisnære svar på spørsmålene, da de er mer ute i feltet og har større grad av nærhet til barnehagen.

Generalisering

En innvendig mot intervju kan, ifølge Kvale og Brinkman (2015), være at det er for få informanter til at det kan generaliseres. De understreker videre at målet i samfunnsvitenskap, er nå mer mulighet for overføring av kunnskap fra en situasjon til en annen (Kvale og Brinkman 2015: 200). I min undersøkelse er datagrunnlaget, med seks informanter, for lite til å generaliseres, men funnene kan være nyttige for andre som ønsker mer kunnskap og forståelse av systemrettet arbeid fra PPT i barnehagen.

Forskning videre

Utdanningsdirektoratet har prioritert fire områder via SEVU PPT, (organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning og lederutdanning). På bakgrunn av mine funn der organisasjonsutvikling og gruppeledelse var lite fremtredende, hadde det vært interessant å foreta noen undersøkelser videre på disse områdene.

På bakgrunn av systemteori og Bronfenbrenners tenkning hadde det vært interessant å se nærmere på samarbeidet og relasjonen mellom PPT, de som utfører den spesialpedagogiske hjelpen og personalet i barnehagen, hvordan disse kan stå sammen med foreldrene, via et fellesansvar, som kan skape et godt læringsmiljø for alle barn og spesielt rundt barn som strever med sosiale og emosjonelle vansker.

Litteratur

- Bratteng, S. (2008). *Fra Individ-til systemrettet fokus i den pedagogisk-psykologiske tjenesten*. Skolepsykologi nr.4 2008.
- Brandtzæg, I. Torsteinson, S. og Øiestad, G.(2013) *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I: *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Midthassel, U.V, Bru, E., Ertesvåg, S.K og Roland, E. (red) (2011a). Universitetsforlaget.
- Cameron D.L., Kovac V.B, og A.D. Tveit (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitetet i Agder.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Drugli, M-B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Akademisk.
- Drugli, M-B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I: *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Fagbokforlaget.S.47-73.
- Ertesvåg, S.K og Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademiske.
- Fullan, F. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget
- Fyhn, O. (2017). *Dressur eller humanisme? En gjennomgang av «De utrolige årene» - et program for forebygging og behandling av atferdsvansker hos barn*. Scandinavian Psychologist, 4 e5.
- Fylling, I. og Handegård, T.L. (2009). Kompetanse i krysspress? Karlteggning og evaluering av PP-Tjenesten. NF_rapport nr.5/2009.
- Gjems, L (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Gyldendal Akademiske.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn –krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal forlag.
- Hesselberg F. og Tetzchner S.V. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademiske.

- Kvale S. og Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal. Akademiske.
- Landmark, E., Refsahl (2009). *Systemrettet arbeid – og følge sine spor*. Skolepsykologi nr.6.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr.41.
- Kunnskapsdepartementet. (2005) *Lov om barnehager* (barnehageloven).
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova)
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og felleskap*. St.meld.nr.18
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr.16.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU:18.
- Maxwell, J. A (2013). *Qualitative Research design. An interactive Approach*. (3 edition). SAGE Publications
- Midthassel U.V., Bru E., Ertesvåg S.K., Roland E. (2011a). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget
- Midthassel U.V., Bru E., Ertesvåg S.K, Roland E. (2011b). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Midthassel, U.V og Roland, E. (2011). *Zero – et program mot mobbing*. I: Midthassel U.V, Bru, E, Ertesvåg S.K, Roland, E. (2011b). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et bedre læringsmiljø*. Universitetsforlaget, s.107-124.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli M-A., Manger T., Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H, Larsen, T.M.B og Rørnes, K.(red) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper utnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implenteringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet

Ogden, T. (2011). Sosiale ferdigheter for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk Psykologiforening*, Vol.48, nr.1 s.64-68.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademiske.

Olsen M.H. (2013). *En inkluderende skole*. Cappelen Damm Akademiske.

Plischewski, H., Støen, J. og Tinnesand. T. (2013). *LP-modellen for de minste. Med spesielt blikk på analysemodellen*. Læringsmiljøsentret.

Roland, P., Fandrem, H. og Løge I.K. (2011b). De utfordrende barna- et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I: Midthassel U.V, Bru, E, Ertesvåg S.K, Roland, E. (2011b). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et bedre læringsmiljø*. Universitetsforlaget, s.125-146.

Stette, Ø. (2016). *Førskolebarn med særskilte behov*. Pedlex.

Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I: *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Fagbokforlaget. S.74-99.

Tveit A.D, Kovac V.B, Cameron D.L (2012). «Ja, takk, begge deler». PPTs individ –og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk 04.2012*. s.43-56.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal akademiske.

Nettsider:

www.udir.no,

www.dua.uit.no

Vedlegg: 1

Liv Gjems
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge



3603 KONGSBERG

Vår dato: 17.11.2016
dato:

Vår ref: 50657 / 3 / BGH

Deres

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50657	<i>Systemrettet arbeid i PPT i barnehage</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Gjems</i>
<i>Student</i>	<i>Ellen Elvethon</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ellen Elvethon ellen.elvethon@hotmail.com

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

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet om ”Systemrettet arbeid i PP-tjenesten i barnehagen»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge og skal nå skrive masteroppgave. Det er et individuelt arbeid.

Temaet jeg har valgt handler om PPT sitt systemrettet arbeid i barnehagen og problemstillingen min er: «*Hvordan jobber PP-tjenesten systemrettet med barn som strever med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen?*»

Valget av tema og problemstilling er basert på utviklingen innenfor PP-tjenesten de siste årene fra hovedfokus på individ til system.

Jeg henvender meg til alle PP-tjenestenes kontor ved PPT leder i et fylke. Jeg ønsker å intervju leder eller den han eller hun mener er rette person å snakke med.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å stille opp til et intervju med varighet fra ca. en halv time til en time. Jeg ønsker at intervjuet blir tatt som et lydopptak. Dette blir slettet når oppgaven er avsluttet. Spørsmålene blir sendt i forkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger i dette prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til personopplysningene. Hver kontor får en kode i mitt datamaterialet og denne koden blir slettet når oppgaven avsluttes. Alle opplysninger blir anonymisert og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2017. Personopplysninger, opptak og transkribering blir da slettet.

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ellen Elvethon på mail: ellen.elvethon@hotmail.com eller mobilnummer: 41006224. Professor, Liv Gjems, ved Høgskolen i Sørøst Norge er veileder i prosjektet. (Liv.Gjems@hbv.no).

Forskningsetiske retningslinjer følges i dette prosjektet og studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og jeg har fått positivt svar på søknaden.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg: 3

Intervjuguide

Kort gjennomgang av forespørselen om deltakelse i forskningsprosjektet med underskrift.

Problemstilling: *Hvordan jobber PP-tjenesten systemrettet med barn som har sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen?*

1. Informasjon om deltaker og PPT kontoret:

- Hvilken stilling har du og hvor lang erfaring har du fra PPT?
- Hvor mange ansatte på kontoret hos dere jobber med barn i barnehage?
- Hvor mange barn får spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak hos dere?
- Har du oversikt over hvilke kategorier av vansker som har de høyeste andeler av tilmeldinger til PPT hos dere og eventuelt hvilke kategorier er det?

2. Sosiale og emosjonelle vansker:

- Har dere en felles forståelse av sosiale og emosjonelle vansker? Eventuelt hva har dere blitt enige om?
- Velger dere selv hvordan dere ønsker å jobbe med barn med sosiale og emosjonelle vansker? (valg av metoder, individ eller systemorientert)
- Hvordan går dere frem når dere mottar en tilmelding om barn med sosiale og emosjonelle vansker? Har dere noen faste prosedyrer og fremgangsmåter?

3. Systemrettet arbeid:

- Har dere diskutert hva dere i PPT legger i begrepet systemrettet arbeid? Hva har dere eventuelt blitt enige om? Har dere eller ønsker dere en felles forståelse av begrepet?
- Har noen av dere begynt å jobbe med systemrettet arbeid i PPT her i barnehagen i kommunen og evt. hvilke erfaringer har dere? (eks. i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker?)
- Kan du gi et eksempel på hvordan dere har kommet i gang med systemrettet arbeid? Hvem tar initiativet, barnehagen eller PPT?
- Er det en fast person som har hovedansvaret for å utfører systemrette arbeid? (PPT rådgiver eller et fagteam?)
- Hvordan involveres personalet i barnehagen i systemrettet arbeid?

- Har dere laget noen faste prosedyrer og fremgangsmåter i forhold til systemarbeid i barnehagen? (Hvordan foregår eventuelt planlegging, igangsetting, evaluering og oppfølgingen?)
- Hva legger PPT vekt på i systemrettet arbeid i barnehagen angående barn med sosiale og emosjonelle vansker? Hvilke muligheter har dere? Fordeler/styrker?
(eks. heve kompetansen på sosiale og emosjonelle vansker, lage gode rutiner for identifisering av problematferd, lage sosial handlingplan)
- Har dere erfart noen hindringer i systemrettet i barnehagen?
(eks. ressurser, tid, organisering, kompetanse)
- Har dere sett noen effekt av systemrettet arbeid – eks. i færre tilmeldinger til PPT på sosiale og emosjonelle vansker?
- Har noen fra deres kontor deltatt på etterutdanning ut fra Strategi for etter og videreutdanning i PPT (2013-2018)?

4. Avslutning:

- Hvis dere fikk jobbe akkurat slik du /dere drømmer om, hvordan ville dere ha jobbet i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen?
(individrettet, systemrettet)
- Er det noe annet du vil trekke frem som viktig i forhold til systemrettet arbeid som vi ikke har snakket om?