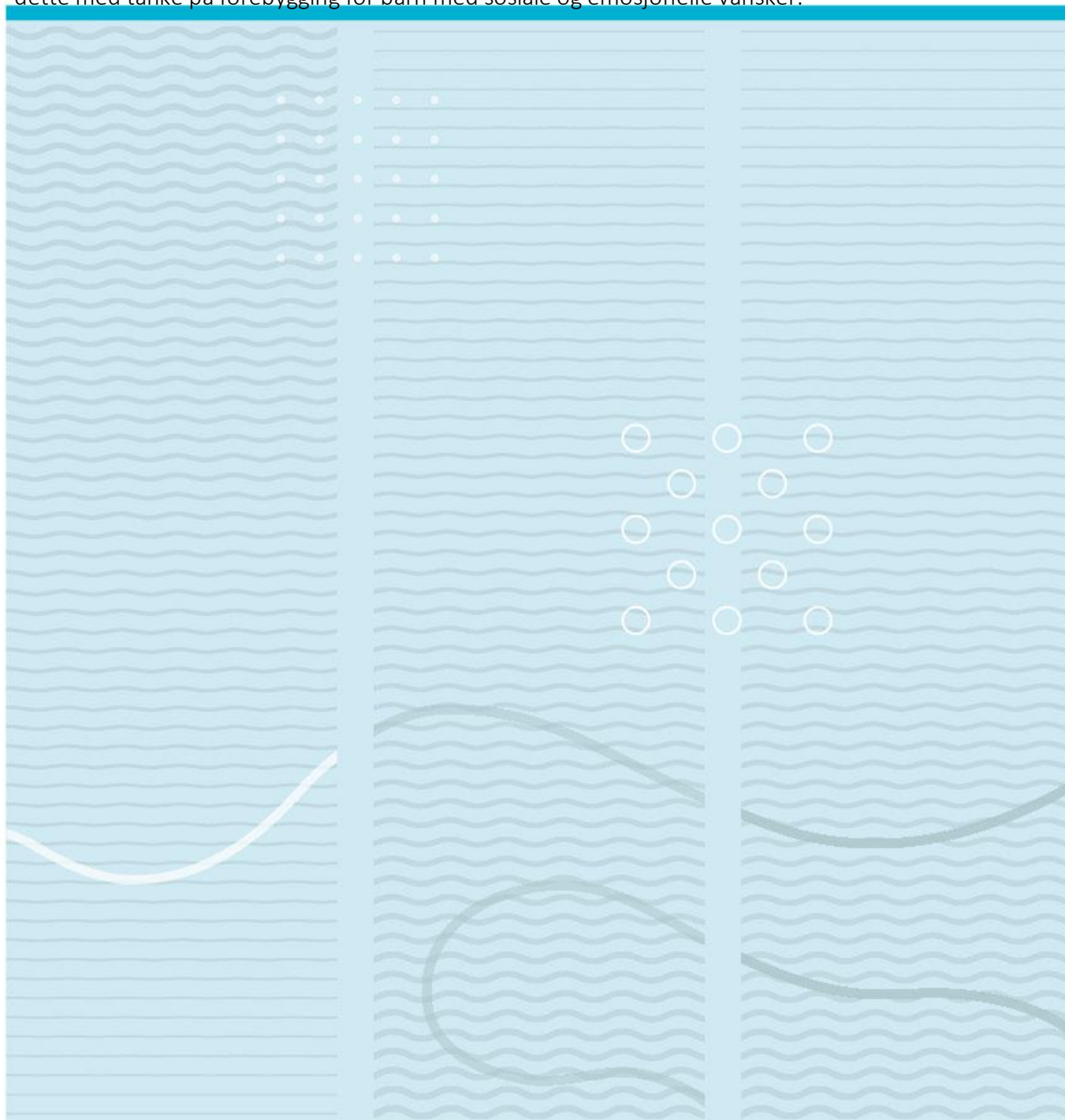


Tine Marie Nøvik

## Systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehager

En kvalitativ studie om PPT sitt systemarbeid og samarbeid med barnehagene og deres opplevelse av dette med tanke på forebygging for barn med sosiale og emosjonelle vansker.





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

<http://www.usn.no>

© 2024 Tine Marie Nøvik

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Denne avhandlingen omhandler hvordan PPT legger opp til et systemrettet samarbeid med barnehagen, og om dette kan være en form for tidlig innsats og forebygging for barna med sosiale og emosjonelle vansker. Det blir visst til et utvalg teori og forskning som belyser tematikken. Relevante begreper i forhold til prosjektet er; systemarbeid, samarbeid, tidlig innsats, forebygging og sosial og emosjonelle vansker. Med utgangspunkt i en kvalitativ intervjuundersøkelse setter jeg søkelys på PPT sin erfaring rundt dette temaet. I funnene vises det blant annet til at det tilbys jevnlig samarbeidsmøter med barnehagene, der PPT fremmer å være et lavterskeltilbud som det skal være lett å ta kontakt med. I et forhold til et systemrettet samarbeid handler det blant annet om å jobbe med utfordringer i barnegruppa og tilrettelegging av barnehagens miljø. Organiseringen av samarbeidet og hvordan man jobber med systemet kan være utfordrende, med tanke på blant annet tid, holdninger og ressurser. Det pekes det på at det individuelle arbeidet rettet mot enkeltbarn, tar mye ressurser fra PPT, samtidig som barnehagens holdninger i forhold til PPT sitt arbeid er med å opprettholde et individ fokus. Tidlig innsats og forebygging er begreper som i teori og praksis glir over i hverandre, og ved å jobbe systemrettet kan dette være med å forebygge, og vil da være en form for tidlig innsats. Det fremmes et samarbeid rundt det ordinære tilbudet i barnehagen for å skape et trygt forutsigbart miljø for barn med sosiale og emosjonelle vansker, som generelt kan være et forebyggende tiltak for et mangfold av barn. Et godt samarbeid mellom PPT og barnehagene kan være med å skape en mer helhetlig pedagogikk der man ikke separerer det allmenn pedagogiske og spesialpedagogiske. Det vises også til et mer helhetlig perspektiv rundt PPT sitt tosidige mandat i teori og drøftinger av funn i forhold til dette prosjektet.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektets tema.....	7
1.2 Problemstilling og oppgavens formål .....	9
1.2.1 Studiens avgrensning og forskningsspørsmål.....	10
1.3 Oppgavens struktur.....	11
<b>2 Teori</b> .....	<b>12</b>
2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste og barnehage .....	12
2.1.1 PPT og barnehagens mandat.....	12
2.1.2 Historisk tilbakeblikk på PPT og barnehage .....	14
2.1.3 Kompetanseheving.....	15
2.2 Begrepsavklaringer .....	16
2.2.1 Samarbeid.....	16
2.2.2 Systemarbeid.....	17
2.2.3 Sosiale og emosjonelle vansker .....	18
2.2.4 Tidlig innsats og forebygging .....	19
2.3 Systemrettet arbeid i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....	21
2.3.1 Systemene i bioøkologisk modell .....	21
2.3.2 Svakheter og styrker ved bioøkologisk teori.....	23
2.4 Sosial og emosjonell utvikling hos små barn .....	23
2.5 Tidligere relevant forskning og bidrag i forhold til mitt prosjekt.....	24
2.5.1 Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen .....	24
2.5.2 The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015.....	25
2.5.3 Uten mål og mening? .....	26
2.5.4 Inkluderende fellesskap for barn og unge («Nordahl- rapporten», 2018).....	26
2.5.5 SUKIP- prosjektet; Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis ....	27
<b>3 Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Vitenskapssyn og sosialkonstruktivismen .....	29

3.2	Fenomenologisk tilnærming og kvalitativ forskning.....	30
3.3	Intervju som forskningsmetode .....	31
3.4	Utvalg .....	32
3.5	Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.....	33
3.5.1	Intervjuguide.....	33
3.5.2	Gjennomføring av intervjuene .....	34
3.6	Bearbeiding av data.....	35
3.6.1	Transkribering.....	35
3.6.2	Temaanalyse, koding & kategorisering.....	35
3.7	Forskningsetiske vurderinger .....	37
3.8	Gyldighet og pålitelighet .....	39
<b>4</b>	<b>Funn.....</b>	<b>41</b>
4.1	Samarbeidsmøter og lavterskeltilbud.....	41
4.1.1	Jevnlige samarbeidsmøter.....	41
4.1.2	Lavterskel for å ta kontakt.....	43
4.1.3	Oppsummering av temaet samarbeidsmøter og lavterskeltilbud .....	45
4.2	Organisasjonsutvikling og systemarbeid .....	46
4.2.1	Tosidig mandat.....	46
4.2.2	Tidsaspekt, forventninger og kompetanseløft.....	47
4.2.3	Oppsummering organisasjonsutvikling og systemarbeid .....	49
4.3	Tidlig innsats og forebygging i systemet.....	49
4.3.1	Begrepene tidlig innsats og forebygging .....	49
4.3.2	Tilrettelegging i det ordinære tilbudet .....	50
4.3.3	Inkludering av barn med sosiale og emosjonelle vansker .....	51
4.3.4	Oppsummering av tidlig innsats og forebygging i systemet: .....	53
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>54</b>
5.1	Møtepunkter i systemrettet samarbeid .....	54
5.2	System- versus individrettet arbeid i barnehagen- utfordringer, holdninger og ressurser .....	56
5.3	Tilrettelegging i det ordinære tilbudet - en helhetlig pedagogikk? .....	59
5.3.1	Tidlig innsats og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker .....	62
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>65</b>

6.1	Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	65
6.2	Ideer for veier videre .....	66
<b>Referanser</b> .....		<b>68</b>
<b>Vedlegg</b> .....		<b>75</b>
	Vedlegg 1: Samtykke og informasjonsskriv	
	Vedlegg 2: Intervjuguide	
	Vedlegg 3: Utdrag av transkribering	
	Vedlegg 4: Utdrag av koding og kategoriseringsprosessen	
	Vedlegg 5: Eksempel på tankekart – temaanalyse	
	Vedlegg 6: Svar på søknad til SIKT	

# Forord

Når jeg skriver dette forordet er jeg ferd med å ferdigstille min masteroppgave som er slutten på min masterutdanning i pedagogikk, med spesialisering i spesialpedagogikk rettet mot barnehage og skole. Jeg begynte på denne utdanningen fordi jeg hadde lyst til å videreutvikle min barnehagefaglige bakgrunn og få mer kunnskap rundt det spesialpedagogiske feltet. Det har vært en lærerik og samtidig utfordrende ferd. Rett før jeg startet på denne oppgaven hadde jeg et år med permisjon da jeg fikk min yngste datter. Etter nesten ett år borte fra både studier og jobb, ble hverdagen ganske travel med tre barn, full jobb, påbygg på hus og det å sette i gang med en masteroppgave. Familien og mannen min har vært en stor støtte og inspirasjon til å fullføre utdanningen og denne oppgaven. Jeg vil også takke min veileder, Selma Dzemic Kristiansen, for gode og konstruktive innspill som har vært med å få denne oppgaven i havn. Samtidig er jeg veldig takknemlig for de fire informantene mine som stilte opp og delte av sine tanker og erfaringer rundt tematikken for prosjektet mitt, uten dem hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Jeg sitter nå igjen med en dypere innsikt og jeg har blitt mange erfaringer rikere, samtidig som mange nye tanker og spørsmål rundt temaet systemrettet arbeid og samarbeid har dukket opp.

Melsomvik, 29. mai 2024

Tine Marie Nøvik



# 1 Innledning

Temaet i dette prosjektet omhandler samarbeidet mellom pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og barnehager. Jeg har her sett nærmere på PPT sine erfaringer med systemarbeid og samarbeid med barnehagesektoren, og om et slikt systemrettet samarbeid kan være en faktor når det gjelder å forbygge vansker og fremme tidlig innsats for barn med sosiale og emosjonelle vansker.

## 1.1 Bakgrunn for prosjektets tema

Systemrettet samarbeid fremstod som et interessant og relevant tema som jeg ville utforske nærmere. Et slikt samarbeid mellom PPT og barnehagene ser jeg for meg at har et stort potensial og være til hjelp for flere barn med ulike vansker hvis man etterstreber en god kvalitet i det.

I Norge skal PP-tjenesten samarbeide med barnehagene og skolene i forhold til tidlig innsats og forebygging. De skal bidra med en generell og helhetlig støtte i tiltak for å fremme barns sosiale og faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022b). PP-tjenesten har gått fra å primært håndtere individuelle henvisninger til at myndighetene nå understreker behovet for at PPT i større grad jobbe med organisasjonsutvikling og systemarbeid. Tjenestene skal da blant annet hjelpe barnehager og skoler til utvikling av gode og inkluderende leke- og læringsmiljøer. Dette med tanke på at slike utviklingsmiljøer kan føre til å redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning for enkeltbarn (Moen & Szulevicz, 2022). I Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* vises det til at barnehager (og skoler) skal kunne klare å møte mangfoldet av barn (s. 6). Der det står videre at regjeringen ønsker å styrke PP-tjenestens tilstedeværelse i barnehagene for å forebygge vansker. Det poengteres også et behov for klarere retningslinjer i lovverket rundt PP-tjenestenes jobb med tidlig innsats, slik at de kan være i forkant og redusere utfordringer hos barn og unge. Samtidig skal de fortsette å fungere som sakkyndig instans der det kreves (Meld. St. 6, 2019, s. 55-57). Dette understreker slik jeg ser det et krav til styrking av samarbeid og systemarbeid mellom PPT og barnehagene. I stortingsmeldingen vises det også videre til *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Målet for kompetanseløftet er at alle barn og unge skal få et inkluderende tilbud i barnehage og skole som er tilpasset deres ulike behov, ved at man forsøker å heve kompetansen til ledere og ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten, slik at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det. Kompetanseløftet er bygget opp over fem år, fra 2020 til 2024. Hvordan denne

kompetanseheving strategien virker inn gjenstår å se, men fremstår til å gi et større fokus på systemarbeid, inkludering og samarbeid imellom barnehage og PPT (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Inkludering er et generelt overordnet mål i verdens sammenheng, dette er et prinsipp som kan relateres tilbake Salamanca erklæringen fra 1994, som blant annet arbeidet for en skole som skulle inkludere alle barn, noe som også er videre nedfelt i rammeplan for barnehagen som skal inkludere alle barn i sitt ordinære tilbud (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24-25; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Det kan virke som det finnes mange ulikheter på hvordan PPT jobber på forskjellige kontorer, til tross for at lovverk og retningslinjer er det samme. Dette er noe som blant annet omtales i barneombudets rapport *Uten mål og mening?* som viser til store lokale forskjeller i forhold til kompetanse hos PPT og dermed varierende kvalitet i deres sakkyndighetsarbeid og utredningsarbeid rettet mot skolen (Barneombudet, 2017, s. 49). Dette kan man se for seg at også gjelder arbeid rettet mot barnehage. Det er nok her sammensatt hvordan og hvorfor PPT bruker tiden sin på ulike måter. I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* vises det til at PPT bruker en for stor andel av sin arbeidstid på sakkyndighetsvurderinger og lite på systemrettet arbeid mot skoler og barnehager (Nordahl et al., 2018, s. 246). En årsak til at et individfokus opprettholdes kan ha sammenheng med at det ofte lages et skille mellom den spesialpedagogiske hjelpen og det ordinære tilbudet (Fasting, 2018, s. 50). Det ble vist til mangelfull forskning på systemrettet samarbeid med barnehager i artikkelen: «*Ja takk, begge deler*» *PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen*, som er skrevet på bakgrunn av forskningsprosjekt rundt tematikken. Denne artikkelen og prosjektet er noen år gammel, men det kan virke som det fortsatt er relevant. Det poengteres der at individarbeid er mer synliggjort, her med tanke på blant annet sakkyndig utredninger. Individfokuset kan være relatert til enkeltbarns individuelle rettigheter (Cameron et al., 2011; Tveit et al., 2012). I en artikkel: *Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse?* Pokes det også på at individperspektivet har gjennomgått mye kritikk og hatt mye søkelys rettet mot seg, men systemrettet arbeid har derimot i liten grad blitt analysert, utforsket og kritisert. Det fremmes derfor et større fokus på dette begrepet, og viser til at systemrettet arbeid alene også kan gi et ensidig og begrenset syn i forhold til barn som strever. Disse to perspektivene reduserer på hver sine måter en kompleksitet som er en stor del av pedagogisk-psykologiske problemstillinger. I artiklene introduseres det i denne sammenheng til et helhetsperspektiv. Et slikt perspektiv kan vise til det å tenke helhet i enda større grad når man skal

jobbe med utvikling hos barn med ulike utfordringer og vansker (Moen, 2018, s. 6, 11-13).

Bronfenbrenner bioøkologiske modell er et tidligere og viktig bidrag som viser til at barnet er en del av et system og som fremmer et mer helhetlig system tankegang slik jeg ser det. Barnet utvikler seg ifølge dette perspektivet i samhandling med andre barn og voksne og i læring av nye ferdigheter, og slik sett vesentlig å se på systemet og miljøet rundt med tanke på forebygging av vansker.

Systemene i barnets liv er alt fra de mikrobiologiske prosesser som direkte er knyttet til barnet, til de større sosiokulturelle sammenhenger som også barnet er en del av (Bronfenbrenner, 2005; Tveit et al., 2019, s. 59-60). *The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015* inneholder en gjennomgang av ulike forskningsbidrag av en viss kvalitet som omhandler PPT sitt arbeid. De kommer her frem til at det er mangelfull forskning rundt sektoren og det fremmes forslag til videre forskning på flere områder (Moen et al., 2018). Et nyere forskningsprosjekt som er relatert til Meld. St. 6 (2019-2020) og Kompetanseløftet (2020-2024) er SUKIP- prosjektet; som står for: Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Antologien rundt dette prosjektet: *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* har flere kapitler som har vært med å gi inspirasjon til mitt prosjekt der jeg vil trekke fram hvordan godt planlagte og konstruktive samarbeidsmøter kan fremme profesjonelle læringsfelleskap (Mjøs et. al, 2023; Ohna & Hillesøy s. 114).

Disse bidragene jeg har referert til her indikerer blant annet en viss mangel på forskning rundt PP-tjenesten og barnehagene i Norge, spesielt når det gjelder systemrettet arbeid. Det vises også til en oppfordring og krav om et økt søkelys på en systemrettet tilnærming og et tverrfaglig samarbeid som kan fremme tidlig innsats. Dette har vært som en inspirasjon til denne studien rundt dette samfunnsaktuelle temaet.

## **1.2 Problemstilling og oppgavens formål**

Med det foregående i bakgrunn har jeg utarbeidet en problemstilling:

«Hvordan legger PPT opp til systemrettet samarbeid med barnehager, og hvordan opplever PPT et slikt samarbeidet i forhold til tidlig innsats og forebygging for barn med sosiale og emosjonelle vansker?»

Formålet med denne kvalitative studien, er å få en dypere innsikt i systemrettet arbeid og samarbeid mellom PPT og barnehagene, med et fokus på tidlig innsats og forebygging for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Sosiale og emosjonelle vansker er et vidt begrep som kan favne mange barn i barnehagealder som strever med ulike typer utfordringer, som eksempelvis regulerings vansker og strev med sosialt samspill. Tematikken har jeg erfaringer fra jobb som pedagog i barnehagesektoren, der jeg har et engasjement for barn som strever med ulike sosiale og emosjonelle utfordringer. På bakgrunn av dette har jeg valgt å sette et søkelys på slike vansker i forbindelse med systemarbeid.

### 1.2.1 Studiens avgrensning og forskningsspørsmål

Flere aspekter og teori rundt oppgaven kunne vært utdypet i enda større grad, men jeg har gjort et utvalg som jeg anser som relevant og som gir et interessant bidrag rundt temaet og problemstillingen med et utgangspunkt i mine funn og omfanget på dette prosjektet.

I forbindelse med mitt prosjekt ønsket jeg mer innsikt rundt tematikken fra en annen vinkel enn mitt barnehagefaglige ståsted, og valgte å bruke PP- rådgivere med relevante erfaringer og kunnskaper som informanter i mine undersøkelser. Dette har samtidig vært med å avgrense mitt prosjekt, der det er deres innsikt som danner grunnlaget for min studie og videre drøftinger. Som et ledd i prosessen har jeg valgt å jobbe ut ifra tre forskningsspørsmål med utgangspunkt i problemstillingen. Tematikken kan ha et stort omfang, med mange mulige innfallsvinkler og elementer å ta tak i. Det jeg presenterer av teori og drøftinger av funn tar et utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Hvilke møtepunkter legger de ulike PPT- kontorene opp til med tanke på et systemrettet samarbeid med barnehagene?
- Hva mener PP-rådgivere er viktig for å få til et godt systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehagene?
- Hvordan mener PPT det bør jobbes på systemnivå med tidlig innsats og forebygging i forhold til barn med sosiale- og emosjonelle vansker i barnehagealder?

Både problemstilling og forskningsspørsmålene har blitt justert underveis i prosjektet. Disse endringene handler om presisjoner i formuleringene med et utgangspunkt i funnene og

analyseprosessen, der jeg har jobbet for at spørsmålene og problemstillingen spør om det jeg faktisk undersøker.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven er inndelt i seks deler, med underoverskrifter. Del 1 tar for seg innledningen der jeg presenterer bakgrunn for prosjektet, problemstillingen og formålet, med avgrensninger og tilhørende forskningsspørsmål. I del 2 blir det teoretiske grunnlaget for oppgaven presentert. Teorien omhandler organisasjonen PPT og barnehage, avklaringer rundt nøkkelbegreper for prosjektet, Bronfenbrenners bioøkologiske modell, kort om sosiale og emosjonell utvikling og et utvalg relevante forskningsbidrag. Del 3 inneholder mitt vitenskapelige ståsted, metodene jeg har brukt for å innhente empiri, prosessen, samt forskningsetiske synspunkter og deretter gyldighet og pålitelighet rundt forskning. I del 4 presenteres funnene mine, disse er organisert rundt fremtredende kategorier identifisert gjennom en tematisk analyse av datamaterialet. Del 5 tar for seg drøftinger rundt det jeg opplever som vesentlige og interessante elementer i mine funn og som et svar i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmål. I del 6 avrundes oppgaven med oppsummerende refleksjoner og tanker om mulige veier videre.

## 2 Teori

Her vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det starter med de to organisasjonene som er sentrale i min oppgave og problemstillingen som er PPT og barnehagen. Jeg vil litt om deres mandat, gi et kort historisk tilbakeblikk og vise til noen relevante kompetansehevings strategier for PPT, og til dels barnehager. Videre går jeg inn på avklaringer rundt begreper som er vesentlig i mitt prosjekt; samarbeid, systemarbeid, sosiale og emosjonelle vansker, samt tidlig innsats og forebygging. Deretter belyser jeg systemrettet arbeid i forhold til Bronfenbrenners bioøkologiske modell og viser til elementer i den emosjonelle og sosiale utviklingen til små barn, med en tanke på hva som er vesentlig å ta hensyn til i forhold til forebygging av sosiale og emosjonelle vansker. Teoridelen avsluttes med et utvalg av forskningsbidrag som har vært interessante for mitt prosjekt.

### 2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste og barnehage

#### 2.1.1 PPT og barnehagens mandat

PP-tjenesten er hjemlet i opplæringsloven (1998), § 5-6, der det er fastsatt at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Kommunene og fylkeskommunene har ansvaret for å sikre at tjenesten har tilstrekkelig og passende kompetanse, samt å tilby nødvendige ressurser, i samsvar med opplæringsloven § 10-8 (Andrews & Hustad, 2022, s. 13; Opplæringslova, 1998). PP-tjenesten er i utgangspunktet sakkyndiginstans og det er lovpålagt at tjenesten skal utarbeide sakkyndige vurderinger. Samtidig skal PPT bistå barnehager og skoler i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling slik at de på best mulig måte kan tilrettelegge for barn, unge og voksne med særskilte behov. PP-tjenesten skal legge til rette for et samarbeid med barnehagene og skolene for å fremme tidlig innsats og forebygging, samt gi generell støtte for rundt en god utvikling hos barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I barnehageloven lyder PPT sitt mandat slik:

Kommunens pedagogisk-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 pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge

barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Departementet kan gi forskrift om andre oppgaver for den pedagogisk-psykologiske tjenesten (Barnehageloven, 2005, § 33).

I forhold til om hvordan PPT utfører det mandatet de er pålagt via lov, pekes det på i forskningsrapporten av Andrews og Hustad (2022) utfordringer rundt forholdene med bemanning i tjenesten. En stor andel av de spurte lederne i deres undersøkelser, sier at det ikke er tilstrekkelig bemanning til å utføre det tosidige mandatet de er pålagt. Det finnes til dels manglende kompetanse rundt enkelte oppgaver, men likevel fremstår de ansatte i PP-tjenesten jevnt over som velkvalifiserte til å gjennomføre sin jobb (s. 55).

Når det gjelder barnehagens virksomhet og det spesialpedagogiske arbeid i barnehagen reguleres dette av *Barnehageloven* (2005) og *Rammeplanen for barnehagen* (2017). I barnehageloven står det blant annet at: «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (...) Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Barnehageloven, 2005, § 2). I rammeplanen er det nedfelt at: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Videre i rammeplanene vises det til dette rundt barn som har behov for ekstra støtte:

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Under samme kapitel presiseres det at «Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Dette handler om hvordan barnehagen i dag skal møte og inkludere mangfoldet av barn og tilpasse sitt tilbud til alle barn, samt være tidlig med tilrettelegging til de som trenger det.

## 2.1.2 Historisk tilbakeblikk på PPT og barnehage

Utviklingen av det pedagogiske- psykologiske arbeidet her i landet startet på begynnelsen av 1900-tallet. Fra starten var formålet med tjenesten å støtte skolen i arbeidet med de barna som hadde sansemessige, kognitive, sosiale og psykiske vansker. En utvikling av tjenesten kan blant annet sees i sammenheng med normalplanen av 1939. Normalplanen har hatt sin innflytelse på undervisningssystemet vårt generelt, der et hovedelement i planen var at undervisningen siktet på større elevaktivisering, fremfor kateterundervisning som i stor grad hadde vært gjeldene. I forhold til pedagogisk-psykologisk arbeid viser planen til at det trengs faglige vurderinger i forkant av beslutninger som gjelder undervisningen til enkelt barn som eksempelvis trenger særskilt opplæring, har mye fravær, viser vanskelig oppførsel, skal få fritak fra undervisning og som har forsinket eller fremskyndet skolestart. Pedagogisk- psykologisk arbeidsoppgaver som test-basert kartlegging av enkelt barn eller gruppe nevnes her. Minstekravene ga et grunnlag for å kunne sende enkelte elever til spesialklasse eller spesialscole. Denne type arbeid var en viktig del av den tidlige skolepsykologiske tjenesten, som er forløperen til dagens PP-tjeneste (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.26-27, 32-33). Det ble etter hvert satt søkelys på de negative sidene ved utskilling av enkelt elever til spesialskoler og spesialklasser, og samfunnsoppdraget til pedagogisk psykologisk arbeid gikk fra å dreie som om utskilling av enkelt barn, til å finne ut hvordan spesialpedagogiske arbeid og tiltak kunne foregå i denne ordinære skolen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 30). Folkeskoleloven som kom i 1959 åpnet opp for etablering av PPT -kontorer rundt om i landet, men det var ti år senere at det ble nedfelt i lov (Lov om grunnskolen av 1969), der alle kommuner skulle være en del av en PP-tjeneste. I 1975 ble det gjort endringer i denne loven, der også barn under opplæringspliktig alder skulle få rett på spesialpedagogisk hjelp når de hadde behov for det. Samme år ble barnehageloven (Lov om barnehager, 1975) vedtatt, der barn med særskilte behov skulle bli prioritert ved opptak, og det skulle være et tett samarbeid mellom barnehage, helsestasjon og PPT rundt disse barna. I opplæringsloven (1998) ble organisasjons- og kompetanse utvikling en del av PPT sin oppgave formelt rettet mot skole, og først nedfelt i barnehageloven i 2016 (Groven, 2018, s.24-25, 31). I senere tid er det med bakgrunn i lovverk og andre føringer generelt lagt større vekt på at PPT skal jobbe mer systemrettet. Dette for å være med og utvikle kompetansen og organiseringen til skolene og barnehagene, slik at de kan bli mer rustet til å møte barn med ulike behov og kunne jobbe forebyggende (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 33).



I Norge ble den første barnehagen startet i Norge i 1837 i Trondheim. Daghem og barnekrybber ble den gang blant annet satt i gang av arbeidsplasser for å få tilgang på kvinner med barn sin arbeidskraft. I begynnelsen var slike daghem en tilsyns ordning for barna så mødre fikk jobbet, samtidig kunne man også gi sosialt vanskeligstilte barn hjelp via dette tilbudet. Barnehager var forbeholdt byområder helt fram til siste halvdel av 1900-tallet. I forbindelse med retten til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder kom inn i lov i 1975 ble utbygging av barnehager satt skikkelig i gang. I begynnelsen av 2000-tallet ble det politisk vedtak om full barnehagedekning. Barnehage er i dag et pedagogisk tilbud for alle barn, som benyttes av rundt 90 prosent av barn fra ett til fem år (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 29).

### 2.1.3 Kompetanseheving

Innad i PPT har det igjennom mange år vært fokus på kompetansehevings tiltak med blant annet Samtak som startet i 1999. Programmet var knyttet St. meld. nr. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*, og var et treårig kompetansehevingsprogram som skulle videreutvikle PPT og skolen sin kompetanse rundt tre vanskeområder: lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker, der et overordnet mål var å tenke systemarbeid rundt disse vanskeområdene, og samtidig styrke PPT sin råd- og veilednings evne i forbindelse med enkelte barn (Groven, 2018, s. 29; Lie et al., 2003).

Etter Samtak har vi også flere tiltak og strategier, der to eksempler på tiltak er Faglig løft for PPT og SEVU- PPT. Faglig løft (2008-2012) satte et søkelys på kompetanseutvikling, der det ble lagt opp til videreutdanning via Statped og NTNU i Midt- Norge. Prosjektet ble satt i gang av Utdanningsdirektoratet med et mål om å fremme tjenestens utvikling rundt fagkompetanse og det organisatoriske på et regionalt plan for å blant annet skape samhandling og samarbeid i regionen. Evaluering av prosjektet mente det hadde en positiv effekt med tanke på deltakelse, videre forankringsarbeid i kommunene, samt at det førte med seg tiltak som erfaringsbaserte master for PPT ansatte (Groven, 2018, s.30; Pettersen et al., 2013). SEVU-PPT - *Strategi for etter- og videreutdanninger for ansatte og leder i PPT* (2013-2018), ble igangsatt på bakgrunn av styringsdokumenter som Meld. St 18 (2010-2011), *Læring og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet sto også bak den strategien som omhandlet å styrke PPT sin kompetanse og rette et større søkelys på systemrettet arbeid (Groven, 2018, s.30-31). I sluttrapporten fra evalueringen av SEVU-PPT står det blant annet at denne strategien var blitt gjennomført under varierte forhold, med tanke på

størrelse, personellressurser, befolkningstetthet, og hvordan fagkompetanse de samlet sett hadde på de ulike kontorene. Dette kan ha hatt innvirkning på deltakelsen og resultater i prosjektet. Det menes likevel at viktige mål var blitt innfridd, der blant annet videreutdanningsandelen hos de ansatte hadde økt, samtidig som fokus på og kompetansen rundt systemarbeid hadde blitt høyere hos dem som deltok på videreutdanning via SEVU-PPT. Til tross for dette var ikke praksisen i så stor grad endret, noe som blant annet relateres til at skolene og barnehagene må ha et ønske om hjelp fra PPT på systemrelaterte oppgaver for å kunne oppnå større endringer. Det fremmes at både lovverket, samt forventninger fra skoler og barnehager i forhold til hva PPT skal bistå de med, er med å opprettholde et stort individfokus (Andrews et al., 2018, s. 10).

I disse tider jobbes det med et kompetanseløft som er nevnt i innledningsvis i forhold til bakgrunnen for prosjektet. Kompetanseløftet er en tverrfaglig strategi og handler om å heve kompetansen til ledere og ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten, slik at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det. Målet er som nevnt (jf. del 1.1), at alle barn og unge skal få et inkluderende tilbud i barnehage og skole som er tilpasset deres ulike behov. Kompetanseløftet bygges opp over fem år (2020-2024). Det kan her søkes om midler til videreutdanning i spesialpedagogikk, der utdanningsdirektoratet kontinuerlig i denne perioden, vil vurdere behovet for nye eller utvidede videreutdanningstilbud. De tilbyr også nettbaserte ressurser og kompetansepakker for ledere, lærere, PP-tjenesten og andre støttesystemer. Disse kompetansepakkene omhandler inkluderende praksis, og skal støtte barnehager, skoler og PPT i et profesjonelt samarbeid rundt sin kompetanseutvikling. Etter endt periode (2025) skal kompetanseløftet være en fastsatt ordning som skal være med å videreutvikle og vedlikeholde kompetansen i feltet for både barnehage, skole og PPT (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

## **2.2 Begrepsavklaringer**

### **2.2.1 Samarbeid**

Samarbeid handler om mer enn strukturer, organisering og ulike rammer. Et samarbeid må ha et søkelys på et felles innhold der man jobber sammen om noe eller for noen (Mørland, 2022, s. 224). For å kunne utvikle et godt tverrfagligsamarbeid imellom ulike faggrupper er man avhengig av innsats og vilje fra flere hold, der de involverte bør ha en trygghet til eget fag og ha en kompetanse med teoretisk forståelse og praktiske erfaringer. Samarbeidskompetanse i faglige forbindelser

handler om å ha et felles fokus på de man skal hjelpe, vise en helhetsforståelse, ha generelle samarbeidsevner og kunne løse problemer som dukker opp. Kompetansen innebærer også det å kunne være fleksibel og evnen til omstilling (Glavin & Erdal, 2013, s.35, 39). I forhold til samarbeid mellom PPT og barnehager omhandler det da å jobbe sammen for barna og foreldrene som trenger bistand på ulike måter. I lovverk er det nedfelt en samarbeidsplikt for fagpersoner der de har en felles oppgave i å jobbe til det beste for barnet (Mørland, 2022, s. 224). Dette har blant annet vært fremmet i flere styringsdokumenter der det er beskrevet hva man legger i et tverrfaglig samarbeid. I Meld. St. 19 (2015-2016) trekkes det fram at et slikt samarbeid er ekstra vesentlig i forhold til barn med særlig behov. Det vises til at et godt samarbeid fremmes av mål som er realistiske og med tydelige definerte rolle. En sterk ledelse er viktig, samt en styring mellom tjenestene der man har gode systemer for informasjonsdeling (Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 81-82). I Meld. St.16 (2019-2020) står det at tverrfaglig samarbeid handler om å arbeide og snakke sammen, der barnas behov skal være utgangspunktet for samarbeidet. Det snakkes her om å bygge opp laget rundt barnet for å gi alle barn et inkluderende miljø for lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 78).

### 2.2.2 Systemarbeid

I forhold til systemarbeid begrepet kan man si at det i utgangspunktet finnes tre relaterte perspektiver hvor man ser på hvordan konteksten og systemet rundt påvirker utviklingen til barnet, sammen med de individuelle aspektene. Dette er henholdsvis systemteori, sosialkonstruksjonistisk perspektiv og inkluderings perspektiv. Felles for de systemteoretiske perspektivene er tanken om at man i vitenskapelige forklaringer ofte overfokuserer på de individbaserte prosessene i mennesket, fremfor å se de i en sammenheng med en større helhet. Når det gjelder spesialpedagogiske arbeid med barn er det vesentlig å kunne se på hvordan både de kontekstuelle og de individbaserte forhold står i sammenheng med hverandre og på hvilke måter de kan påvirke barnets utvikling (Tveit et al., 2012). Historisk sett har PPT sitt arbeidsområde og fokus vært på enkeltbarnets samspill- og utviklings vansker fremfor å se på oppvekst- og læringsmiljøet rundt. En form for komplementært perspektiv har de senere tiårene gjort seg mer gjeldene med arbeidsmodeller hvor pedagogiske virksomheter blir betraktet som dynamiske og relasjonelle systemer. Dette har ført til endringer i lovverk som barnehageloven og opplæringsloven (Fasting, 2018, s. 45-46). Som tidligere nevnt (jf. del 2.1.3), ga barnehageloven i 2016 PPT et utvidet ansvar for barnehagen som system ved å bidra til kompetanseheving og organisasjonsutvikling, og ikke

bare sakkyndige vurderinger og støtte til enkeltbarn (Mørland, 2022 s. 228). PPT skal nå bistå både skole og barnehage i et felles arbeid for å skape et inkluderende utviklingsmiljø for alle barn. Det kan i denne forbindelse vises til et pedagogisk systemarbeid der en skaper et felles forankret samarbeid rundt det å legge til rette for gode utviklingsbetingelser for alle barn. Et slikt systemarbeid omfatter alle som jobber i skole og barnehage, samt kan flere aktører også være relevante, der man i fellesskap samarbeider om å forbedre og videreutvikle den pedagogiske virksomhet (Fasting, 2018, s. 45).

Barnehage er et sosialt system med voksne og barn som innehar ulike roller og forventninger til hverandre. Barnehager er også en del av større sosiale systemer. Et relevant mål for systemarbeid, er å finne ulike elementer og prosesser som er der, og som kan påvirkes slik at det blir mest mulig hensiktsmessig for virksomhetene og menneskene der. I forbindelse med pedagogisk- psykologisk arbeid er mye av systemarbeidet rettet mot barnehage og skolesektoren, med en målsetting om å avdekke vansker og vanskeligheter i systemet slik at en kan minske eller fjerne dem (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 279, 281).

### 2.2.3 Sosiale og emosjonelle vansker

Sosiale og emosjonelle vansker kan sies å omhandle en forholdsvis varig atferd som er uhensiktsmessig og som gjør at læring, trivsel og relasjoner til andre kan bli vanskelig for barnet. Slik atferd kan også gi en utfordrende sinnstilstand, samt markante kroppslige reaksjonsformer (Haugen, 2008, s. 28).

En vesentlig oppgave i utvikling til barn er å lære og tilegne seg en rekke av sosiale ferdigheter og ulike emosjonelle uttryksmåte. Barn skal kunne tilegne seg en psykososial selvinnsikt, kunne reflektere over egen væremåte, være empatisk og bevisst på andres og sine egne følelser, samt oppdage, forstå og regulere emosjoner hos seg selv. Dette er egenskaper som blant er vesentlig i forhold til kommunikasjon, samhandling og det å bevare vennskap, og er en del av en emosjonellkompetanse. De fleste tilegner seg dette igjennom å være med andre, mens for enkelte barn kan dette bli veldig utfordrende og bli en del av et vanskebilde, eksempelvis ved at de ikke klarer å tilegne seg sosiale spilleregler eller sliter mye med regulering av følelser (Berfring & Uthus, 2019, s. 501-502; Kvello, 2013b, s. 32). Når barn sliter med slike vansker er det vesentlig å finne ut av hva som kan være risikofaktorer og hva som er beskyttende faktorer som fremmer vekst hos

barnet. Risikofaktorer kan være personlig sårbarhet som er med å skape en problemutvikling, det kan også være risikofaktorer i miljøet som krenkelser og forsømmelser som skaper ekstra belastninger og utfordringer for barnet i sin utvikling. I tillegg kan risikofaktorer være relatert til nevrologiske skader og genetisk betingede problemområder. I forhold til beskyttende faktorer handler dette om hvordan man kan hjelpe barnet å unngå problemområder som skaper store utfordringer. Det som her er vesentlig her er selvbeskyttende faktorer som har med livsmestrende kompetanse å gjøre, der barnet beskytter seg selv og er robuste og motstandsdyktig for risikofaktorer i sitt oppvekstmiljø. Man kan her hjelpe barnet med å fremme en god utvikling av en slik kompetanse (Berfring & Uthus, 2019, s. 503-505). Vanskene kan fremstå som utagerende vansker eller innagerende vansker. Utagerende vansker er ofte i sammenheng med en ekstrovert atferds stil, der barn kan ha en dårlig impuls kontroll, sliter med å styre temperament og fremstår som voldsomme. De med en form for utagerende vansker har en tendens til å havne i konflikter og kan på bakgrunn av det få mye negativ oppmerksomhet. Innagerende relasjonsvansker er forbundet med en introvert atferds måte, og barn med slike vansker kan være stille, ekstremt sjenerte, selvsentrerte, slite sosialt og være engstelige. Det vanskelig for disse barna å skape relasjoner til andre, og de deler lite av tanker og følelser. Atferden kan føre til usikkerhet og misforståelse hos voksne, samtidig som de muligens blir oversett (Berfring & Uthus, 2019, s. 505-508).

#### 2.2.4 Tidlig innsats og forebygging

Tidlig innsats er et mye brukt begrep, men det finnes likevel ingen enhetlig teori om dette. Forskjellige teorier og forskningsbidrag er med å skape en form for teoretisk forankring og over flere år har det blitt utviklet ulike teori basert på modeller som kan være med å gi et overordnet perspektiv på tidlig innsats iblant annet barnehage sammenheng (Groven & Rostad, 2022, s. 45). Carl J. Dunst har forsket mye på spesialpedagogiske tiltak og tidlig intervensjon i barnehagen. Han har utarbeidet to modeller som viser til et tidligere syn på tidlig innsats og en med ett nytt perspektiv på dette. Dette kan man si at viser til et paradigmeskifte rundt tidlig intervensjon og tidlig innsats. I det gamle paradigme, var det spesialister som utelukkende kom med tiltak og man var opptatt av behandlingsmodeller for det enkeltbarn og eksempelvis skadebaserte modeller som skulle fikse svakheter og problemområder hos barnet. I det nye paradigme er det vesentlig å lytte til personer i barnets miljø som foreldre og andre omsorgspersoner for å oppnå større kjennskap til barnet og barnets miljø, samtidig åpne for innspill i forhold til eventuelle tiltak. Det nye paradigme

viser også til det som er praksis i dagens barnehager, der barnets interesser og ferdigheter er vesentlig for å fremme god utvikling og mestring hos alle barn. Utvikling og mestring kan fremmes ved å gi barn relevante førstehånds erfaringer. Man tar her blant annet et utgangspunkt i styrkebaserte modeller som finner fram til sterke sider hos et barn. I det nye paradigme, ifølge denne modellen, har en også i stor grad gått vekk fra å kun se på det enkeltbarnet, men alltid også se på miljøet rundt barnet og hvordan det kan påvirke (Groven & Rostad, 2022, s. 45-46).

I en spesialpedagogisk sammenheng handler forebygging om å hjelpe og beskytte sårbare barn og unge mot risikofaktor slik at de har beste mulige forutsetninger til å mestre livene sine (Befring, 2019, s. 168). Det handler om å være inne på et tidlig stadium i en utvikling slik at den problematiske utvikling ikke skjer eller at vansken blir mindre utfordrende for barnet. Forebygging kan foregå på flere nivåer og har ulike strategier som utgangspunkt, det er også ulike betegnelser på de forskjellige formene for forebygging. Primær forebygging eller universellforebygging er rettet mot hele grupper, som eksempelvis alle barn i en barnehage, der man setter i gang ulike tiltak for at problemer ikke skal oppstå. Sekundærforebygging eller selektiv forebygging rettes mot grupper eller enkeltbarn som fremstår som utsatt for en problematisk utvikling. Tertiær eller indisert forebygging er for barn i stor risiko og omhandler tiltak for å begrense problemområder og vansker som åpenbare (Befring, 2019, s. 176; Caplan, 1964; Groven & Rostad, 2022 s. 35; Rundskriv Q-16/2013). Forebygging er et helt vesentlig formål i barnehage sammenheng, der barnehagen skal jobbe for å minske barns ulike risikofaktorer. Samtidig kan det å jobbe med forebygging skape større bevissthet rundt hvordan man kan unngå uhensiktsmessig praksis som kan bidra til å videreutvikle problemområder hos barna (Befring, 2019, s. 183). Forebygging og livsmestring er presisert i rammeplan for barnehager, der barnehagen skal være en forebyggende arena som fremmer helse og livsmestring, der barna kan være trygge og utfordres til å prøve ut ulike sider i forhold til seg selv og inngå i sosialt samspill med andre, samt oppleve vennskap og felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.11).

Begrepene tidlig innsats og forebygging har blitt brukt parallelt mange styringsdokumenter i perioden 2007-2020 og sees generelt ofte i sammenheng med hverandre. Tidlig innsats ble først fremhevet i St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*, der det snakkes om tidlig innsats på et tidlig stadium i et barns liv, men også som innsats tidlig i et vanskeforløp. Begrunnelsen for tidlig innsats handler her om utvikling og mestring for det enkelte

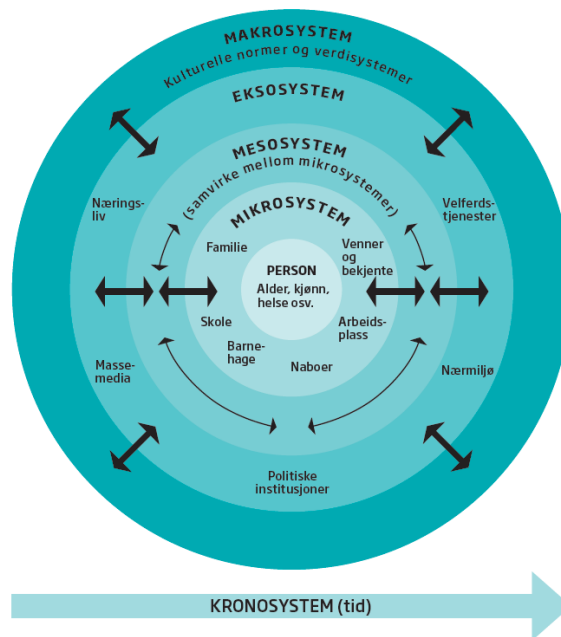
barn, samtidig som det kan være et bidrag til å jevne ut sosiale forskjeller i samfunnet (Groven & Rostad, 2022, s. 35; Lyngseth & Mørland, 2022, s. 21). I Meld. St. 6 (2019-2020) står det: «Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (s. 12). Her settes tidlig innsats i sammenheng med det å forebygge barns utfordringer. Ulike forebyggende tiltak som handler om tidlig innsats kan være en del av spesialpedagogisk hjelp, men det må ikke utelukkende være det. Forebygging bør også være rettet mot hele barnegruppa, og ikke kun de som er utsatt for risiko eller har påviste vansker (Groven & Rostad, 2022, s. 57).

## **2.3 Systemrettet arbeid i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell**

Bronfenbrenner setter i sine teorier et stort søkelys på barns rolle i samfunnet, samtidig som han også omtaler hele livsutviklingen til mennesket i sitt bidrag. Hans teori kan sies å være en reaksjon på den klassiske sosiologiske teorien som var gjeldene til slutt av 1970- tallet. Han mente det her var et for ensidig fokus på at barn hovedsakelig ble formet av mor, og vil vise til en mer mangfoldig utvikling med påvirkningskraft fra flere relasjoner i barnets miljø, der de ulike miljøforholdene rundt barnet er med å påvirke, fremfor direkte å forme barnet (Kvello, 2013a, s. 139-140). I den bioøkologiske modellen som Bronfenbrenner utviklet på bakgrunn av hans teorier, vises det til at man som mennesker bidrar med sine handlinger til det økologiske miljøet, som igjen er med å påvirke oss. Slik sett er mennesket selv også en aktiv produsent av den menneskelige utviklingen (Bronfenbrenner, 2005; Tveit et al. 2019, s. 60).

### **2.3.1 Systemene i bioøkologisk modell**

Teorien og modellen til Bronfenbrenner bygges av fem systemer, som opprinnelig var fire. Det femte systemet, kronosystemet ble mer fremtredende mot slutten av 1980 tallet. De fire andre systemene er; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene. Systemene fremstilles med en sirkelfigur som har ulike lag, der den ene utenpå den andre sirkelen (Jf. figur 1; Kvello, 2013a, s. 143). Barnet utvikler seg ifølge dette perspektivet i samhandling med andre barn og voksne og i læring av nye ferdigheter, igjennom såkalte proksimale prosesser. Systemene i barnets liv er da alt fra de mikrobiologiske prosesser som direkte er knyttet til barnet, til de større sosiokulturelle sammenhenger som også barnet er en del av, samt alt det som er imellom her (Bronfenbrenner, 2005; Tveit et al., 2019, s. 59-60).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005, hentet fra Helsedirektoratet, 2015, s.14)

Mikrosystemet er det som er nærmest barnet, de miljøene barnet er del av og ofte møter ansikt-til-ansikt i det daglige eller med jevnlig mellomrom. Dette er eksempelvis familie, barnehage, nærmiljøet, skole og arenaer for fritidsaktiviteter (Kvelling, 2013a, s.144). Til daglig oppholdet barnet seg i dette mikrosystemet med sine nære personer, aktiviteter og relasjoner som har sine personligheter og væremåter som påvirker barnet, samtidig som barnet påvirker dette systemet tilbake. Mesosystemet består av to eller flere mikrosystemer som barnet lever i på samme tid og prosessen og relasjonen mellom disse (Bronfenbrenner, 2005; Kvelling, 2013a, s.148; Tveit et al. s.60-61). Det kan her være snakk om samarbeid mellom barnehage og hjem, som kan være to mikrosystemer som har stor innvirkning på barnets liv, spesielt i forbindelse med et barn som strever kan dette være av stor relevans. I eksosystemene deltar ikke barnet direkte, men disse systemene påvirker de likevel og kan ha en sterkere betydning enn man noen ganger kan se for seg. Slike systemer kan være foreldrene til venner av barnet og ulike forhold rundt foreldrenes jobbliv (Kvelling, 2013a, s. 153). PPT (samt andre instanser) kan her ha en rolle som et støttesystem rundt barnets behov. Makrosystemet er rammene rundt et samfunn, som politiske, økonomiske, ideologiske og historiske vurderinger og føringer som er med å påvirke barnet og familien på ulike måter. Forståelsen og syn på barn og oppvekst som gjør seg gjeldene er en del av dette systemet, med sine ulike ressurser, muligheter og utfordringer (Kvelling, 2013a, s. 154). Kronosystemet er en tidsdimensjon, som ble presentert som et tillegg, for å vise til at miljøer og



personer er i en utviklingsprosess som stadig er i endring. Det fremheves med denne tidsdimensjonen at man må se et fenomen over tid for å oppnå en dypere forståelse av det, noe som kan være vesentlig også i forhold til forskning (Kvello, 2013a, s. 154-155).

Når det gjelder spesialpedagogisk arbeid er det blant annet PPT som kan være med å bidra til utvikling av mer kompetanse i barnehagemiljøet. Dette kan igjen gi en videreutvikling av barnets økologiske miljø og på denne måten tilrettelegge for økt utvikling hos barn med eksempelvis sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Så igjennom systemrettet arbeid kan man si at PPT indirekte er med å påvirke barnet på alle nivåer (Tveit et al., 2019, s. 60-61).

### **2.3.2 Svakheter og styrker ved bioøkologisk teori**

Det som er en styrke med den bioøkologiske teorien er at den ikke fremstår som deterministisk, den er ikke forutbestemt. Barnet har uansett muligheter for god utvikling ved at de selv kan påvirke sitt eget liv. Teorien viser til sammenhenger mellom ulike faktorer og systemer rundt utvikling, og den kan derfor gi en helhetlig ramme på hvor sammensatt dette kan være og hva som kan ha innvirkning på et barns liv. Teorien gir også en åpning for videreutvikling ved å vise til behov for mer innsikt på forskjellige områder i forbindelse med utvikling. I forhold svakheter kan teorien sies å gi et noe overfladisk bilde av utviklingen, der en ikke går i dybden på den individuelle utviklingen. Teorien viser heller ikke til begreper som beskriver vurderinger av samspill mellom barn og omsorgspersoner som turtaking, speiling, rytme etc. (Kvello, 2013a, s. 156-157).

## **2.4 Sosial og emosjonell utvikling hos små barn**

Barns emosjonelle utvikling er det som er helt sentralt i de første leveårene. Det er da viktig at barna opplever en grunnleggende trygghet, noe som skjer igjennom samspill med og tilknytning til sine nære omsorgspersoner. I tilknytningsteori vises det til at barnet og miljøet det er en del av, påvirker hverandre i et gjensidig forhold. I barnehagealder trenger barnet etter hvert å kunne regulere sine følelser på gode og relevante måter, dette er noe som også skjer i spillet med personer som står barnet nær, der det trenger noen som viser forståelse for deres behov og uttrykk. Den emosjonelle utviklingen har nær sammenheng med denne sosiale og kognitive utviklingen til barnet (Drugli, 2018, s. 49). Kvaliteten i et samspill er det som er viktig i forbindelse med om barnet utvikler en trygg eller en utrygg tilknytning. Barnets temperament kan ha innvirkning på tilknytningen, men dette viser seg ifølge forskning å være mest vesentlig hvis

tilknytningen er dårlig. Man kan ved å støtte og møte barn med et utfordrende temperament på en positiv måte, likevel fremme en trygg tilknytning (Drugli, 2018, s. 65). Med tanke på at en største parten av små barn går i barnehage fra de er ett år, kan det være helt sentralt og legge mer vekt på den emosjonelle utviklingen til små barn, der man er bevisst på hva man legger i det å møte barnets emosjonelle behov, samt hvordan man kan være en sensitiv voksen i forhold til barnets emosjonelle utvikling. Dette med utgangspunkt i at alle barn bør oppleve støtte til sine følelser og ulike uttrykk. Ved mangel på sensitive voksne som møter barnet, kan dette føre til utrygge barn som sliter med å regulere følelsene sine, og videre kan slite med å leke og lære (Drugli, 2018, s.73).

Gode sosiale samspill er viktig i den emosjonelle, språklige, motoriske og kognitive utviklingen til barnet. Det å være en del av ulike sosiale samspill er samtidig en menneskelig faktor for det å oppleve trivsel og tilfredshet. Noe av det viktigste for et barn er derfor å videreutvikle sine sosiale forståelse og sosiale ferdigheter. Utrygghet i sin emosjonelle utvikling kan bidra til vansker for barnet med å bygge relasjoner og inngå i sosiale sammenhenger. Her kan barnehagen hjelpe barn som kan opplevd en utrygg tilknytning, med å være trygge omsorgspersoner som fremmer trygg tilknytning og hjelper barnet i forhold til sosiale utvikling og kompetanse (Størksen, 2018, s.79-80).

I forhold til forebygging sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen er det essensielt å være bevisst på barnets sosiale og emosjonelle utvikling.

## **2.5 Tidligere relevant forskning og bidrag i forhold til mitt prosjekt**

Her vil jeg utdype noe tidligere forskning og prosjekter som jeg opplever som interessante og relevant for min problemstilling og tematikk, som også ble nevnt innledningsvis.

### **2.5.1 Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen**

Det ble vist til lite forskning på systemrettet samarbeid med barnehager i artikkelen: «*Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen*, der det poengteres at individarbeid er mer synliggjort, her med tanke på blant annet sakkyndig utredninger (Tveit et al., 2012). Artikkelen belyser delresultater fra prosjektet «*Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*» (Cameron, et al., 2011). Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, med en hensikt om å finne ut mer om i hvor stor grad PPT jobber

systemrettet mot barnehagene. Prosjektets funn er basert på kvantitativ data, der de har innhentet svar via en spørreundersøkelse som ble sendt til aktuelle ledere og ansatte i PPT (Tveit et al., 2012)

Oppsummerende resultater fra prosjektet viser til at en halvpart av de spurte PPT- ansatte ikke har noe form for fastkontakt med barnehager, og det er stort sett en annen enn styrer som er kontaktperson for systemarbeid i barnehagene. Et flertall av de ansatte i PPT har både ansvar for skole og barnehage. Det kommer samtidig frem at mye av deres tid går til individrettet arbeid, noe som blant annet relateres til enkeltbarns individuelle rettigheter. I diskusjonene rundt funnene i prosjektet vises det det til at organiseringen av arbeidet til PPT kan være med å vanskeliggjøre mulighet for en PPT-ansatt å jobbe mer systemrettet i barnehagene (Cameron, et al., 2011; Tveit et al., 2012).

## 2.5.2 The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015

I *The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015* viser til en gjennomgang av ulike forskningsbidrag av høy kvalitet som er omtalt i fagfelleverderte artikler og doktorgradsavhandlinger der det er forsket på tilstanden i PPT. Det kommer her frem at det er mangelfull forskning rundt sektoren, spesielt i forhold til enkelte områder. Det viser videre til forslag om hva som kan undersøkes nærmere og forskes mer på med bakgrunn av funnen. De tre kategorien fra analysen og som kan være med å beskrive hvordan statusen i PPT er: forskning på arbeidsatferd og profesjonell identitet, forskning på spesielle problemområder og sakkyndige vurderinger, samt forskning på samarbeid og brukeropplevelse (Moen et al., 2018, s. 2, 5).

I forhold til forskning på samarbeid og brukeropplevelser vises det til at man bør blant annet sette et søkelys på hvordan man organisere samarbeidet mellom PPT og andre samarbeidspartnere og hvordan dette samarbeide oppleves. I en av studiene som er gjennomgått vises det til at skoler som har team knyttet til spesialundervisning ofte har et tettere samarbeid med PPT enn skoler som ikke har slike team. I annen studie viser man til at de ulike brukergruppene av PPT sin kompetanse har ulike forventninger og behov. Det foreslås derfor at det kan være vesentlig å se hvordan det legges opp til et samarbeid mellom PPT og skoler, (og da også barnehager), for å kunne finne ut hva som

fungerer og hvordan PPT på best mulig måte kan møte de ulike behovene i forhold til sine brukere og samarbeidspartnere (Moen et al., 2018, s. 16).

### 2.5.3 Uten mål og mening?

I barnevernets rapport med tittelen *Uten mål og mening?* har barn og foreldre blitt intervjuet for å få innblikk i deres erfaringer med spesialundervisning i skolen og de har også sett igjennom flere klagesaker fra et utvalg hos fylkesmennene. Det vises her til store lokale forskjeller i forhold til kompetanse hos PPT og dermed varierende kvalitet i deres sakkyndighetsarbeid og utredningsarbeid rettet mot skolen (Barneombudet, s.4, 49). I rapporten rettes et generelt søkelys på problematikk i forhold til PPT sine sakkyndige vurderinger som til dels er mangelfull og lite konkrete i forhold til sine tilrådninger til skolene. I selve utredningsdelen blir barnas egenskaper og forutsetninger ofte vektlagt fremfor hvordan den ordinære opplæringen kan tilpasses til elevenes forutsetninger. Dette er noe som fremmes i flere forskningsbidrag, der lærere generelt mener de mottar lite veiledning fra PPT utover den sakkyndige vurderingen. Dette kan sies å være en dårlig utnyttelse av kompetansen i systemet rundt skolene (Barneombudet, 2017, s. 70-71).

### 2.5.4 Inkluderende fellesskap for barn og unge («Nordahl- rapporten», 2018)

Rapporten er skrevet med utgangspunkt i en ekspertgruppes arbeid, der det overordnende målet er at alle barn og unge som har et behov for tilrettelagte tiltak i barnehage og skole, skal få et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud med høy kvalitet som fremmer økt inkludering. Det arbeidet som ble gjort av ekspertgruppen er ment å gi myndigheter og andre relevante aktører et grunnlag for å velge gode og inkluderende virkemidler og tiltak i forhold til de som har behov for tilrettelagte tiltak. Gruppen har i hovedsak vurdert hvordan ressursene man har kan utnyttes bedre, samtidig er det også fremmet forslag om ytterligere tiltak som ikke lar seg gjøre innenfor dagens ressursrammer. Rapporten bygges på eksisterende kunnskap fra feltet samtidig som de har vært i dialog med egen referansegruppe og hatt sine møter med flere aktører som ansees som relevante. Med bakgrunn i den kunnskapen de har hatt tilgjengelig er det kommet fram til flere hovedkonklusjoner som bør jobbes med, der de blant annet fremmer at det spesialpedagogiske system er lite funksjonelt og tidels ekskluderende for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Rettighetene for enkeltindividet gjør at det brukes for mye tid og ressurser på sakkyndighetsvurderinger og enkeltvedtak, slik sett bruker PP-tjenesten store deler av sin kompetanse og tid på dette, noe som ikke alltid bidrar til å øke kvaliteten på den hverdagen barna

møter i praksis i skolen og barnehagen. Det konkluderes videre med at PPT og Statped har lite kontakt med praksisfeltet, og bruker en forholdsvis liten andel av sine ressurser og tid på veiledning og støtte til ansatte i skole og barnehage (Nordahl et al., 2018, s. 6-7, 15-16). Ut ifra konklusjonene foreslås det «at det skal etableres et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole» (Nordahl et al., 2018, s. 8). I forhold til et slikt system er hovedprinsippene de viser til at alle som har behov for særskilt tilrettelegging skal få nødvendig og tilpasset støtte så tidlig som mulig innenfor et inkluderende felleskap. De som gir støtten skal ha relevant pedagogisk kompetanse, og den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at de er tett på skolene og barnehagene. Det foreslås ett helhetlig støttesystem for å ivareta disse prinsippene for både barn, unge og ansatte i barnehage og skole. Dette forslaget, og flere andre forslag fra ekspertgruppen, fordrer da store endringer av dagens system. Det pedagogiske støttesystemet de foreslår bygger på en inkluderende praksis som skal være der barna er å gi støtte til utfordringer med en gang de oppstår. Det skal ikke være et krav til sakkyndigvurdering for å få hjelp. Videre foreslås det at lærere i barnehage og skole skal få desentraliserte midler til å videreutvikle sin kompetanse rundt spesialpedagogisk arbeid. I alle kommuner og fylkeskommuner bør det etableres en pedagogisk veiledningstjeneste, som skal inkludere PPT, men være mer tverrfaglig og organiseres med et nærhetsprinsipp til barnehager og skoler (Nordahl et al., 2018, s. 8-9.)

### 2.5.5 SUKIP- prosjektet; Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis

Et nyere forskningsprosjekt som relateres til Meld. St. 6 (2019-2020) og har et utgangspunkt i Kompetanseløftet (2020-2024) er SUKIP- prosjektet; som står for: Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. I dette forskningsprosjektet fra 2019 til 2023, har forskere ved NLA Høgskolen, Universitetet i Stavanger og Statped gått inn i et partnerskap og samarbeid der man har støttet innovasjonsarbeidet og fulgt med på hele prosessen gjennom analyse og innsamling av data. Formålet med prosjektet var å utforske og få til nye og innovative samarbeidsmåter mellom PPT og barnehager/skoler for å fremme kompetanse og få til en mer inkluderende praksis i barnehage og skole. Målsetningene er at den allmenn pedagogiske praksisen skal favne hele mangfoldet av barn og elever på en bedre måte, slik at behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning etter hvert reduseres. Her er PPT vesentlige aktører, der det fra politisk hold ligger et ønske om styrke den ene delen av PPT sitt mandat som omhandler kompetanse og

organisasjons utvikling. Selve prosjektets empiri har vært gjennomført i en barnehage og en grunnskole i to ulike kommuner der deres innovasjonsarbeid har blitt fulgt over to år (Mjøs et al., 2023, NLA høgskolen, 2023).

Antologien *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*, er en hovedrapport som presenterer og drøfter resultater, forskjellige perspektiver på prosessene og erfaringer fra SUKIP- prosjektet (Mjøs, 2023, s. 16). Her har jeg sett nærmere på et kapittel som handler om hvordan man igjennom deltakelse på samarbeidsmøter mellom barnehage, PPT og spesialpedagogisk støtte i kommunen kan bidra til en gjensidig profesjonslæring. I en gjennomgang fra et av disse samarbeidsmøtene i prosjektperioden, vises det til at det er vesentlig med god innsikt i barnehagens hverdagspraksis for å i større grad kunne treffe med relevante kompetanseutviklingstiltak. Det å være tett på barnehagene er derfor særdeles vesentlig. Hvordan møtestrukturene i månedsmøtene ble lagt opp skulle gi mulighet til felles refleksjon og fremme læringsprosesser via et profesjonelt lærings samarbeid. Disse læringsprosessen ble videre fulgt opp internt i barnehagene via oppfølgingsmøter på avdelingene med alle ansatte. Organisatorisk ble møtene lagt til det som allerede var fastsatt struktur for møter i barnehagen, dette var en vesentlig faktor i innovasjonsprosjektet for å unngå store endringer og mer bruk av ressurser i barnehagene (Ohna & Hillesøy, 2023, s. 99-100). Samlet sett viser diskusjonen og analysen at et slikt månedsmøte oppleves som et godt profesjonelt læringsfelleskap, der de som deltar får belyst og utdypet pedagogisk praksis og arbeid på en konstruktiv måte. Igjennom et slikt samarbeid har samtidig PP-tjenesten, som hadde størst fokus på observasjoner og veiledninger i forhold til enkeltbarn, kommet tettere på barnehagen som system (Ohna & Hillesøy, 2023, s. 114).

## 3 Metode

Teorien som nå er presentert belyser tematikken i dette prosjektet med relevante bidrag. For å få en dypere innsikt rundt problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ studie med semi-strukturerte intervjuer som forskningsmetode. Studien bærer preg av et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn med et fenomenologisk utgangspunkt. I denne delen vil jeg vise til hva vitenskapssyn, kvalitativ forskning og en fenomenologisk tilnærming innebærer, si litt om intervju som forskningsmetode og hvordan utvalget mitt ble gjort. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg jobbet med intervjuguiden og hvordan intervjuene ble gjennomført. Etter dette kommer en gjennomgang av hvordan datamaterialet ble bearbeidet, og litt om gyldighet og pålitelighet rundt en forskningsprosess. Til slutt i denne delen vil vise til relevante forskningsetiske vurderinger i forhold til forskning og mitt prosjekt.

### 3.1 Vitenskapssyn og sosialkonstruktivisme

Forskning er aldri en helt objektiv prosess med tanke på at den alltid vil bære preg av subjektive innslag, der mine verdier og holdninger vil ha en innvirkning på hva man synes er interessant å stille spørsmål om, samt tolkningene av funnene som kommer frem i forskningsprosessen.

Forskningsbasert kunnskap er en konstruksjon som kan sees på som et bilde av virkelighet tatt fra en vinkel, et bilde tatt fra en annen vinkling kan fremstå som annerledes, men likevel være like riktig. Ved sammenligninger av begge bildene kan man få et bedre inntrykk av et landskap. Det samme gjelder ved å se på ulike metoder og innfallsvinkler på pedagogisk forskning for å få et bedre bilde av feltet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25-26). Dette er knyttet til ulike ontologiske og epistemologiske standpunkt. Ontologien handler om hva som eksisterer og hva som er virkeligheten. Epistemologien omhandler hva kunnskap er og hvordan vi tilegner oss kunnskap om virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201).

Denne studien vil jeg si er bygget på et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, som tar et utgangspunkt i at virkeligheten er bygget på en sosial konstruksjon der språket og hvordan vi kommunisere og samhandler med hverandre er helt vesentlig for hvordan vi konstruerer virkeligheten. I forhold til mitt forskningsprosjekt dannes en virkelighet i møtet mellom meg som forsker fra barnehagefeltet og personalet i PPT. PP-rådgivernes erfaringer blir presentert gjennom min analyse av datamaterialet som hovedsakelig formidler en oppfatning av «fenomenet» som jeg

forsker på, og som alltid vil være preget av min subjektivitet. Samtidig rettes fokuset mot mine informanternes virkelighet, som er et viktig element i fenomenologien og som har vært med å påvirke den sosialkonstruktivistiske retningen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205-207).

### **3.2 Fenomenologisk tilnærming og kvalitativ forskning**

Fenomenologien som filosofi ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt 1900. Eksistensfilosofen Martin Heidegger videreutviklet den, og Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty utviklet den senere i en eksistensialistisk og dialektisk retning. Fenomenologien tok i sin begynnelse utgangspunkt i bevissthet og opplevelse, senere ble den utvidet til å omfatte menneskets livsverden og videre ville Sartre og Merleau-Ponty at man tillegget skulle ta hensyn til kroppen og menneskets handlinger sett i en historisk sammenheng. Tilnærmingen på et ikke-filosofisk, men mer generelt nivå, er mye brukt innenfor kvalitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning handler fenomenologien om å kunne forstå sosiale fenomener med utgangspunkt i mennesket sine egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av dem. Dette med et utgangspunkt i at den sanne virkeligheten er slik den oppfattes av de man spør (Kvale, 2015a, s. 44-45). Et innblikk i en intervjupersons livsverden og syn, gir med utgangspunktet i fenomenologien, et betydningsfullt og relevant bidrag rundt en tematikk de har erfaring med fra sin hverdag. Kvalitative metoder har en generell styrke i nærhet og en fleksibilitet, der ikke alt trenger å være så strukturert i forkant, og det kan da gi muligheter for å få tak i kunnskap man kanskje ikke ville fått tak hvis man eksempelvis bruker fastsatte spørreskjemaer. Her kan man heller bruke ustrukturert eller semistrukturert intervjuer som gir en større mulighet til å komme dypere inn i et tema og følge opp interessante emner som kommer frem underveis. Kvalitative data foreligger ofte i form av verbale beskrivelser, fra eksempelvis lydopptak ved et intervju (Kleven et al., 2018, s.21-22, 38, 44). Mitt valg av en kvalitativ metode handler om at jeg er interessert i å finne ut av aktuelle personers erfaringer rundt systemarbeid og samarbeid med barnehager, der jeg har et fenomenologisk utgangspunkt i at deres oppfattelse er et vesentlig bilde av virkeligheten.

I min kvalitative forskningsprosess har jeg tatt et utgangspunkt Kvale's syv stadier i forhold til intervjuundersøkelser; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale, 2015b, s.135). Først har jeg tenkt på tematiseringen ved å finne formålet for undersøkelsen med utgangspunkt i et valgt tema. Jeg har planlagt prosjektet ved å tenke igjennom alle stadiene i forkant, slik at man får innhentet det man faktisk ønsker å undersøke



og er interessert i. Videre har jeg gjennomført selve intervjuingen med utgangspunkt i en intervjuguide med temaer, der jeg selv har praktisk erfaring rundt det vi snakker om, samt innhentet ytterligere kunnskap rundt temaet i forkant. Her er har jeg forsøkt å skape en mellommenneskelig relasjon til intervjupersonene på et profesjonelt nivå. Rett etter intervjuene fant sted ble lydopptakene transkribert. Videre er intervjuene analysert med utgangspunkt i en tematisk analyse og min problemformulering. Deretter verifisert ved å sikre at dataene fremstår som pålitelige der jeg har vært nøye med transkriberingen, kodet dataen i relevant temaer, gjennomført intervjuene på etisk forsvarlig måte, samt sammenlignet mine data med andre kilder. Til slutt har jeg igjennom denne oppgaven rapportert min prosess og mine funn (Kvale, 2015b, s. 135-137).

### **3.3 Intervju som forskningsmetode**

Intervju som metode kontra eksempelvis spørreskjema kan ha sine sterke og svakere sider, på den ene siden kan man i en muntlig intervjusituasjon få klarhet i enkelte misforståelser underveis, samtidig kan det noen ganger være vanskelig å få helt ærlige svar på vanskelige spørsmål når man sitter ansikt til ansikt med intervjupersonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.43). I intervjuer som er ustrukturerte eller semi-strukturerte, er man mer fleksibel i intervjusituasjonen og kan følge opp ting man synes er interessant underveis. Det er da vesentlig med gode forberedelser å ha kunnskap rundt det man snakker om når man gjennomfører mer ustrukturerte intervjuer. Et mer ustrukturert intervju gjør det samtidig lettere å stille relevante tilleggsspørsmål underveis i intervjuet, som kan gi økt innsikt rundt tematikken (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). I slike intervjuer kan det derimot være vanskelig å sammenligne det de ulike intervjupersonene kommer med, noe som kan være en ulempe. I såkalte eksploderende og hypotesedannende forskning der man vil fremme nye tanker som kan undersøkes nærmere, har mer ustrukturerte intervjuer en fordel, der man legger opp til en større grad av utdypende beskrivelser fra informanten. Er man derimot ute etter å teste ut tanker og hypoteser kan være bedre med en mer strukturerte metode (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44-45).

Hensikten med et kvalitativt forskningsintervju, som jeg har brukt i min studie, er å oppnå en dypere forståelse av personenes profesjonelle dagligliv, basert på deres eget perspektiv. Et slikt semistrukturert livsverden-intervju, er forankret i fenomenologisk filosofi, der man innhenter beskrivelser av den intervjuede personens livsverden. Målet er deretter å kunne tolke betydningen

av de fenomenene som blir beskrevet og satt ord på. Et kvalitativt forskningsintervju kan samtidig beskrives som en interpersonlig situasjon der to parter engasjerer seg i en samtale om et emne som begge har en interesse i. I tillegg inneholder «samtalen» mer bestemte metoder og spørreteknikker for å få fram relevant informasjon rundt personens erfaringer (Kvale, 2015a, s. 42; Kvale, 2015c, s.156).

### 3.4 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ved et begrenset utvalg av informanter, og derfor er utvelgelsesprosessen av avgjørende betydning for å sikre at dataanalysen gir en inngående forståelse av de fenomenene som studeres. Strategisk utvelgelse innebærer en systematisk tilnærming der man velger deltakere som besitter spesifikke egenskaper og/eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til tematikken og problemstillingen som behandles (Thagaard, 2018, s. 54). For å skaffe informanter til å delta på mine intervjuer sendte jeg ut forespørsler til ledere/ledelse på flere PPT- kontorer i nærområdet via e-post, der jeg ga med et samtykke og informasjonsskriv<sup>1</sup> og en intervjuguide<sup>2</sup>. Dette for å gi de god informasjon om prosjektet og temaet, og for å få relevante informanter som har erfaring rundt prosjektets tema. Informasjonen videresendte de lederne som var positive til studien til sine aktuelle ansatte. Denne delen med å skaffe de riktige personene å intervjuer tok litt tid, der jeg valgte å etterspørre tilbakemeldinger etter liten stund på noen av de som ikke hadde svart. Jeg endte etter hvert opp med fire informanter som ønsket å delta. Dette er et godt antall med tanke på analyserings jobben av data, der en retningslinje i forhold til kvalitativt utvalg er at man kan gjennomføre analysene på omfattende måte av all innhentet data innenfor prosjektets rammer. Det snakkes også om vurdering i forhold til et metningspunkt der man ser at man ikke får så mye mer forståelse rundt temaet ved ta med flere personer. Da kan man si utvalget er stort nok til å gi god nok innsikt rundt det man studerer (Thagaard, 2018, s. 59)

Mine fire informanter er PP- rådgivere fra ulike kontorer i forskjellige kommuner som alle har erfaring med å jobbe mot barnehagesektoren. Samtlige har master, men det er noen ulikheter i forhold til annen bakgrunn og erfaringsgrunnlag i PPT. Tre av fire hadde blant annet praktisk

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1: Samtykke og informasjonsskriv

<sup>2</sup> Vedlegg 2: Intervjuguide

erfaring fra barnehage som førskolelærer/barnehagelærer. I oppgaven er informantene gitt fiktive navn.

	«Siri»	«Lise»	«Trine»	«Heidi»
<b>Alder</b>	38	34	33	38
<b>Utdanning</b>	Bachelor og master i spesialpedagogikk	Barnehagelærer, master i pedagogikk med spesialisering spesialpedagogikk	Barnehagelærer, master i logopedi	Førskolelærer-master i pedagogikk, med spesialisering i spesialpedagogikk
<b>Erfaring</b>	Jobbet i PPT i over 12 år	To års erfaring fra barnehage, jobbet to år i PPT	Flere års erfaring fra barnehage, jobbet tre år i PPT	Flere års erfaring fra barnehage, jobbet fire år i PPT

Rekruttering av deltakerne til prosjektet mitt er basert seg på selvseleksjon, ved at de selv ønsket og bidra til prosjektet. Dette kan man se på som et tilgjengelighetsutvalg, samtidig som det er strategisk med tanke på egenskaper og erfaringer som er vesentlig i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 56).

## 3.5 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

### 3.5.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet med hensyn til å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Den tok et utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og ble delt inn i forskjellige relevante temaer basert på nøkkelbegreper for studien, med tilhørende spørsmålsforslag (Kvale, 2015c, s.162). Dette var en del av planleggingsprosessen der jeg forsøkte å finne et oppsett som tok hensyn til det å balansere mellom å stille konkrete spørsmål om de sentrale emnene i prosjektet, samtidig som jeg ønsket å være fleksibel nok til å fange opp generelle utsagn og erfaringer fra informantene rundt temaene (Thagaard, 2018, s.95). Intervjuguiden ble sendt til deltakerne på forhånd av intervjuene for å gi muligheten til å forberede seg og få en forståelse av hva jeg var interessert i å utforske. Dette er noe som kan være med å påvirke hvordan svar jeg får, men jeg så det som mer hensiktsmessig at de hadde fått tenkt igjennom spørsmålene på forhånd slik at jeg kunne få mer reflekterte svar.

### 3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene tok jeg kontakt med personene som skulle intervjues, der jeg hørte om de ønsket ytterligere informasjon og bekreftet avtalen. Her var jeg opptatt av å være fleksibel på møtetidspunkt og sted slik at det skulle være enklest mulig å delta og samtidig gjennomførbart i en travel hverdag for alle parter. To av intervjuene ble gjennomført med fysisk møte på arbeidsplassen til de jeg intervjuet, mens de to andre ble gjennomført over Zoom. Dette kan selvsagt ha påvirket intervju situasjonen med tanke på ulik nærhet til de jeg intervjuet, men i forhold til min tematikk mener jeg dette ikke spiller en så store rolle i forhold til funn og resultater.

Underveis i intervjusituasjonen ble det hele tiden tatt avveininger om intervjuguiden skulle følges, eller om man skulle ta seg mer tid til å snakke rundt det som dukket opp underveis. Her spilte informantens reaksjoner inne på hvordan jeg gikk fram (Thagaard, 2018, s. 102). Engasjement og ulike erfaringer rundt de forskjellige temaene fra deltakeren spilte også en rolle for hvordan intervjuet formet seg underveis. Jeg merket samtidig at mine erfaringer fra foregående intervju var med å gi meg bedre innsikt i hvordan jeg skulle gå fram for å få mest mulig relevant informasjon rundt temaene. En balansegang mellom og innta en lyttende holdning ved å rette fullstendig fokus mot det den andre sier og det å dra intervjuet videre, er vesentlig i intervjusituasjonen. Slik er også begge parter med å danne meningsinnholdet i samtalen (Thagaard, 2018, s.102). Alle informantene mine var engasjerte i forhold til temaet og hadde mye å komme med, slik at intervjuene stort sett fremsto som meningsfulle samtaler og beskrivelser av erfaringer rundt temaet syterettetsamarbeid mellom PPT og barnehager. En slik aktiv atferd fra en informant kan vise til at de har trygg posisjon i forhold meg som intervjuer (Thagaard, 2018, s. 106). Med samtykke fra informanten tok jeg lydopptak av intervjuene via Nettskjema Diktafon for å få med meg alt som ble sagt og jeg kunne konsentrere meg om intervjusituasjonen. Nettskjema er en innloggingsplattform som tilbyr tjenester for gjennomføring av blant annet forskningsundersøkelser. Nettskjema Diktafon er en tilhørende app, som tar opp lyd og lagrer den i Nettskjemas systemer. Disse tjenestene er integrert med Tjenester for sensitive Data (TSD) og håndterer datamateriale i samsvar med gjeldende regelverk (UiO, 2023).

## 3.6 Bearbeiding av data

Her er en videre beskrivelse av prosessen og hvordan datamaterialet ble bearbeidet.

### 3.6.1 Transkribering<sup>3</sup>

Etter hvert intervju ble lydopptakene, som var arkivert i Nettskjema, nøye transkribert ved hjelp av transkriberings verktøy i Nettskjema. Elementer som var uklare ble lyttet til flere ganger for å få en så nøyaktig gjengivelse som mulig. Lydopptak gir generelt en korrekt og fyldig informasjon fra en dialog, der man også får med seg hvordan personene svarer, nøler med å svare, tar pauser og engasjerer seg. I tillegg skrev jeg ned inntrykk, refleksjoner, tanker og observasjoner av intervjupersonens non- verbale kommunikasjon umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført for å gjenskape intervjusituasjon i sin helhet (Thagaard, 2018, s. 111). Notater underveis ble også gjort i transkribering og analyseprosessen, såkalte «memos». Dette for å ha gode og informative notater for å fremme refleksjoner til videre analysering og tolkning (Thagaard, 2018, s. 154).

### 3.6.2 Temaanalyse, koding & kategorisering

I analyse av datamaterialet mitt har jeg valgt å bruke temaanalyse som et utgangspunkt. En slik analyseform er med å identifisere, analysere og vise til mønstre via temaer i dataene man har innhentet. Oppmerksomheten blir rettet mot ulike temaer som er fremtredende fra alle informantene i prosjektet. En slik sammenligning av alle deltakernes beskrivelser kan gi en dypere innsikt rundt emnene (Braun & Clarke, 2006; s. 79, Thagaard, 2018, s. 171). Tematisk analyse kan være en eksistensialistisk eller realistisk metode, som viser til deltakernes virkelighet, erfaringer og meninger. Det kan også være konstruksjonistisk metode, som undersøker hvordan hendelser, opplevelser og realiteter kan være en effekt av ulike diskurser som gjør seg gjeldene i samfunnet (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Et tema fanger opp noe vesentlig i dataene som er relatert til problemstilling og/ eller forskningsspørsmålene, samtidig som det representerer noe som går igjen i datasettet og gir en mening (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Temaene mine ble til på bakgrunn av en koding og kategoriserings prosess, der jeg samlet datamaterialet på en enhetlig måte for å finne fram til sammenhengende og relevante tendenser, samtidig kan de også relateres til forskningsspørsmålene.

---

<sup>3</sup> Vedlegg 3: Utdrag av transkribering

I prosessen med koding og kategorisering har jeg tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine seks faser i forhold til tematisk analyse. Før man starter selve analyseprosessen er det i første fase viktig å bli godt kjent med datamateriale sitt, der man tar et dypdykk i det ved lese gjennom i flere omganger på en aktiv måte, slik finner man etter hvert meninger og mønstre i det (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg lyttet igjennom lydopptakene fra intervjuene også i etterkant av at transkriberingen var gjennomført, der jeg lyttet og leste samtidig. Her skrev jeg som tidligere nevnt, ned tanker og refleksjoner underveis. Den andre fase gikk ut på å produsere innledende koder som representerte trekk ved datamaterialet som kan være interessant for videre analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I all kvalitativ analyse er koding en vanlig metode, der teksten deles inn i mindre enheter, som deretter identifiseres med ett eller flere kodeord. En induktiv tilnærming innebærer en prosess der kodene utvikles ut ifra empirien for å gi et konkret og representativt bilde av deltakernes erfaringer og handlinger. Senere i analysen kan flere koder grupperes sammen for å danne nye koder eller kategorier (Thagaard, 2018, s. 153-154). Når man deler en tekst av datainnsamlingen i kategorier, kan man videre bruke den induktive måten, der kategorien hovedsakelig utvikles fra empirien, eller en deduktiv tilnærming i sitt arbeid. I en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i begreper fra teori eller problemstillingen i prosjektet. For å kunne forankre disse begrepene empirisk, må de være sammenfallende med de kategorien som informantene kommer med (Thagaard, 2018, s. 154).

Når dataen kodes kan det være lurt å holde en oversikt over hvem som har sagt hva og hvor man kan finne fram til de ulike utsagn og beskrivelser. I min transkribering er tidsrommene nedskrevet, disse tidsintervallene har jeg også tatt med videre i prosessen, slik at jeg lett kunne finne tilbake til de i den opprinnelige transkriberingen. Samtidig ga jeg de ulike personen forskjellige farger slik at det ble mer oversiktlig for meg i koding og analyseprosessen<sup>4</sup>. Når dataen har blitt kodet og indentifisert på tvers av datamaterialet handler det i den tredje fasen i temaanalysen om å kategorisere kodene inn i overordnet og relevante temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I første omgang prøvde jeg ut en induktiv innfallsvinkel, der jeg tok et utgangspunkt i temaer som gikk igjen fra alle informantene. I denne delen av prosessen testet jeg flere fremgangsmåter for å skape en inngående oversikt over materialet mitt. Jeg prøvde ut en mer deduktiv tilnærming, der jeg ordnet alt av dataene med utgangspunkt i teori i forhold til problemstilling og forskningsspørsmålene mine.

---

<sup>4</sup> Vedlegg 4: Utdrag av koding og kategoriseringsprosessen

Sammenligning av resultater fra de forskjellige innfallsvinklene synes jeg skapte en bedre oversikt over hva som fremsto som viktige elementer i forhold til en tematisk inndeling. Her hadde jeg mange gjennomganger og ideer av mulige temaer med utgangspunkt i både induktiv og deduktiv tilnærming. Dette kan da fremstå som en form for abduktiv tilnærming der jeg både utvikler teori og temaer på bakgrunn av analysen av empirien, samtidig som mitt teoretisk utgangspunkt er med å inspirere til forståelse av data og finne fram til relevante temaer (Thagaard, 2018, s.184). I denne fasen brukte jeg blant annet tankekart<sup>5</sup> for å få en billedlig oversikt over mulige temaer og innholdet i temaene. I fjerde fase ble de ulike temaene justert og forbedret, der noen ble endret og andre ble satt sammen eller tatt bort. I femte fase ble det definert hva de ulike temaene inneholdt og gitt navn som jeg etter hvert var tilfreds med. Her endte jeg opp med tre overordnende temaer som jeg anser som interessante og beskrivende i forhold til mitt materiale og prosjekt (Braun & Clarke, 2006, s. 90-92). Kategorisering er generelt et hjelpemiddel i forhold til analysen, men har også sine begrensninger ved at man tar vekk data som ikke passer inn i kategoriene. Det som falt utenfor mine kategorier, tok jeg likevel med videre for eventuelt å utdype eller få et annet perspektiv på temaene videre i min prosess (Thagaard, 2018, s.154-155). Den sjettede fasen i prosessen handler om å lage en skriftlig fremstilling av den tematiske analysen, og dette blir presentert videre i denne oppgaven (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I kritikk av temaanalyse vises det til mulige svakheter med tanke på at de ulike elementene tas ut av sin opprinnelige kontekst (Thagaard, 2018, s.171). I forhold til mitt utvalg og tematikk, mener jeg at en slik analyse ga en dypere forståelse rundt temaene og er med å belyse min problemstilling med innholdsrike beskrivelser fra samtlige deltakere. Konteksten i denne sammenheng anser jeg som mindre relevant.

I løpet av prosessen med kategorisering og koding ble problemstillingen og forskningsspørsmålene justert. Dette kan blant annet relateres til at forskningsspørsmålene i en mer induktiv tematisk analyse utvikles videre med bakgrunn i koding av funn (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

### **3.7 Forskningsetiske vurderinger**

I alle former for forskning er det forskningsetiske normer og retningslinjer man må følge, med et krav om redelighet og åpenhet for eventuelle motforestillinger. Dette gjelder spesielt i forskning

---

<sup>5</sup> Vedlegg 5: Eksempel på tankekart – Temaanalyse

som omhandler mennesker og når man bruker mennesker som informanter, slik det er vanlig å gjøre i pedagogisk forskning. Her er det retningslinjene Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2023) som gjelder, som pålegger at en må arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Her må man gi all den informasjon informantene trenger for å kunne vite om de vil delta i prosjektet, og få deltakernes informerte og frie samtykke. Prosjektet mitt innebærer behandling av opplysninger som indirekte kan knyttes til enkeltpersoner og måtte meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De som deltar må være trygge på at den informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt og lagres på riktig måte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29). I forespørsler til ledere/ledelse på PPT- kontorene jeg sendte til, ga jeg som tidligere nevnt, med et informasjonsskriv, intervjuguide og samtykke skjema, slik at de skulle få nødvendig informasjon om prosjektet og håndtering av datamateriell før de valgte å delta. Denne informasjon ble også videresendt til de som skulle delta. Meldingen til SIKT (tidligere NSD) ble godkjent i forkant av dette <sup>6</sup>. Før intervjuene ble gjennomført spurt jeg om de som skulle delta ønsket mer informasjon og oppfordret til å ta kontakt hvis de lurte på noe eller var usikre i forhold tema, prosjektet eller prosessen. Underveis i intervjuene var jeg opptatt å være åpen, interessert og respektfull ovenfor personene som ga av sine erfaringer og tanker rundt tematikken for min studie. Det etiske prinsippet om respekt for informantens privatliv er vesentlig i en intervjusituasjon, slik at personen ikke føler seg presset til å dele ting de egentlig ikke vil og angres på i ettertid (Thagaard, 2018, s. 113). Informantene og hvor de jobber er anonymisert i oppgaven, dette var noe de fikk beskjed om skriftlig i forkant og muntlig under intervjuene. I denne oppgaven bruker jeg fiktive navn og unngår beskrivelser av forhold som kan bidra til at personen blir direkte gjenkjent (Thagaard, 2018, s.205). Et annet vesentlig prinsipp når det gjelder å presentere resultater av et prosjekt, er at personene som har vært med å bidra, opplever det som presenteres som en korrekt og relevant fremstilling av det som har blitt sagt (Thagaard, 2018, s. 209). Dette har jeg tatt med i betraktning i forhold til min fremstilling og drøfting av funn. I forhold til temaanalyse som er benyttet i denne oppgaven, vil de temaene jeg har valgt ut alltid være preget av min forforståelse av det mine informanter har beskrevet, dette er også noe som er vesentlig å ta hensyn til med tanke på at det som kommer fram i fremstillingen virker relevant. Her er det balansegang mellom det at funnene fremstår som gjenkjennbare hos de som har bidratt og er relevante, samtidig som man skal beholde informantenes anonymitet. I forhold til det å ikke bli gjenkjent som person, kan

---

<sup>6</sup> Vedlegg 6: Svar på søknad til SIKT



det i temaanalyse være en fordel at utsagn blir tatt ut fra sin opprinnelige kontekst, ved at informasjonen slås sammen og brukes i forhold til temaer (Thagaard, 2018, s. 179-180).

### **3.8 Gyldighet og pålitelighet**

I kvalitative studier utvikles ulike perspektiver på bakgrunn av egen dataanalyse, samtidig som man tar utgangspunkt i tidligere teoretiske perspektiver fra andre studier. I forskningsprosjekter vil en målsetning være å utvikle nye teorier eller videreutvikle allerede etablerte teorier. Den teksten man fremlegger i kvalitativ forskning, skal vise til at man har en forståelse av fenomenene man undersøker. For å vurdere om et forskningsprosjekt fremstår som troverdig, handler dette om forskningens gyldighet og pålitelighet. I forhold til dette er relevante begreper; reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabiliteten viser til hvor pålitelig forskning fremstår. For å fremme reliabilitet er det vesentlig med nøye beskrivelser av hvordan prosessen har forgått for å skaffe datamaterialet sitt. Dette for å overbevise leserne om kvaliteten i forskningen sin, som har sammenheng med vurderingen av verdien av de resultater man fremlegger. Reliabilitet sees også i sammenheng med om andre forsker på et annet tidspunkt kunne kommet fram til de samme svarene fra intervjupersonene, noe som vil gi en konsistens og troverdighet til de gitte resultatene (Thagaard, 2018, s. 181, 188; Kvale, 2015d, s. 276). Validitet omhandler gyldighet av det man kommer fram til i sin forskning, og hvordan det blir tolket. Her kan man spørre seg om de tolkningene som en kommer fram til faktisk representerer den virkeligheten en studerer. Validitet og gyldighet styrkes ved at man kritisk gjennomgår prosessen og analysen sin (Thagaard, 2018, s. 181, 189). I denne oppgaven har jeg forsøkt å fremme reliabilitet til egen forskning ved å grundig beskrive hvordan jeg har kommet fram til mine funn, og hele tiden vært åpen og kritisk til min egen prosess for å øke validitet og gyldighet i min kvalitative forskning. I beskrivelse av funn har jeg valgt å bruke mye direkte sitater fra intervjuene for å vise et representativt bilde av virkeligheten slik min informanter ser den, samtidig som jeg er klar over at den blir preget av hva jeg velger å sette søkelys på og min videre tolkninger. Videre er overførbarhet vesentlig i kvalitativ forskning, det å kunne overføre tolkninger fra et forskningsprosjekt til å være et mer generelt relevant fenomen. Her handler det om hvordan man som forsker viser til at de resultater en kommer fram til også kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 181, 194). Mitt forskningsprosjekt vil jeg si har en er overførbart med tanke på at mine funn gir et bilde på tendenser og erfaringer som kan være gjenkjennbare for flere enn de jeg har snakket med i forbindelse med dette prosjektet.

Studien kan samtidig være et relevant bidrag for å belyse temaet systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehager.

Under intervjuet spurte jeg om informantene ønsket å lese igjennom min transkribering for eventuelt legge til noe eller trekke tilbake noe i ettertid, dette for å være åpen om prosessen og eventuelt øke gyldighet og pålitelighet i min forskning. Jeg oppfordret til at de skulle ta kontakt hvis de lurte på noe generelt i forhold til prosjektet mitt i ettertid. Dette er i samsvar med prinsippet om at informanter i forskningsprosjekter bør ha en mulighet til å rette på ting som eventuelt kommer fram feil (NESH,2023, s. 26). De jeg intervjuet ga uttrykk for at de ikke hadde behov eller mulighet til å lese igjennom transkribering i etterkant av intervjuene, men ønsket å lese det ferdige resultatet. Dette viser til et ønske om åpenhet og transparens i min forskningsprosess.

## 4 Funn

I denne delen vil funn og resultater bli presentert med utgangspunkt i en tematisk analyse, der jeg har tre overordnede temaer:

- Samarbeidsmøter og lavterskeltilbud.
- Organisasjonsutvikling og systemarbeid.
- Tidlig innsats og forebygging i systemet.

Alle temaene deles inn i tilhørende undertemaer. Disse tre temaene kan også relateres til forskningsspørsmålene mine, som er med å belyse problemstillingen.

I forbindelse med siteringer fra intervjuene har som tidligere nevnt informantene fått fiktive navn; Siri, Lise, Trine og Heidi. Det er også noen spesifikke og gjenkjennbare navn, ord og uttrykk som er endret eller tatt ut med tanke på å fremme informantene og deres arbeidsplass sin anonymitet.

### 4.1 Samarbeidsmøter og lavterskeltilbud

Temaet som omhandler samarbeidsmøter og lavterskeltilbud kan sees i sammenheng med det første forskningsspørsmålet: Hvilke møtepunkter legger de ulike PPT- kontorene opp til med tanke på et systemrettet samarbeid med barnehagene?

#### 4.1.1 Jevnlige samarbeidsmøter

I forhold til hvilke faglige møter PPT legger opp til med et søkelys på systemarbeid, sier samtlige informanter at de har jevnlig og forskjellige samarbeidsmøter med barnehagesektoren. I noen av møtene som nevnes, er det kun PPT som er inne. Møtenes hyppighet, struktur og fokus er tilsynelatende ulik ut ifra det informantene forteller. Fra to av informantene vises det til det som betegnes som konsultasjonsteam:

*Så har vi konsultasjonsteam for barnehage, som er tilbud hvor det bare er PPT som er inne. Der er det barnehagene som melder inn, og der kan de melde inn både systemsaker og mer som individsaker (Trine).*

I en annen beskrivelse rundt konsultasjonsteam fremmes en sammenheng og en overgang mellom PPT sitt arbeid rettet mot individet og systemarbeid:

*Hvis man tenker på systemet da, så har vi konsultasjonsteam. Barnehager og skole kan ringe inn og avtale tid, hvor de kan komme inn å drøfte ulike problemstillinger. Men det er jo ofte knyttet til enkeltbarn. Men det blir jo i den type drøfting som vi har da at det kommer opp ulike temaer underveis, som vi tenker at også kan bidra på systemnivå (Lise).*

Drøftingsmøter er en annen tilsvarende arena som blir nevnt fra en av PP- rådgiverne, hvor PPT får meldt inn saker fra barnehagene, der også foreldre er inne. Andre faglige møter som blir snakket om der hovedsakelig PPT er direkte inne i forhold til barnehagebarn; er ansvarsgruppemøter, kontaktmøter og annet veiledningsarbeid i barnehagene. Alle fire informantene viste til at det også ble lagt opp til tverrfaglig møter og utvidede konsultasjonsteam der andre relevante profesjoner er med i tillegg til PPT, med blant annet representanter fra helsestasjon, familiehus, barnevern og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Her er det også ulikheter i struktur, hvor ofte, hvem profesjoner som deltok og i hvor stor grad møtene var rettet mot systemarbeid. En av informantene viser til en måte å organisere et slikt team på:

*Vi har et tverrfaglig team som består av gjerne en fra PP-tjenesten. Et sânt team kan i tillegg bestå av alt fra jordmødre til vernepleiere (...) Også er det helsesykepleiere. Så drar vi ut i barnehagene og har møter sammen med ledelse og gjerne pedagogisk ledere. Det er barnehagen som velger temaet, der det eneste som er kriteriet er at det skal være på systemnivå, det skal ikke være individfokus (Lise).*

Hos en annen informant vises det til noe lignende, men med et litt annet fokus på systemarbeid:

*Vi har jevnlig sånne tverrfaglig team, hvor både vi og barnevernet og familiehuset er med, som er et tilbud til alle barnehager hvor de melder inn saker. Også er målet at hvis ikke det er individsaker, så ønsker vi å møtes allikevel, og da drøfte på en måte mer systemrettet ting, som går på barnehagenivå. Så det har vi foreløpig sånn to til tre ganger i halvåret (Trine).*

To av de fire spurte viser direkte til at de har faste kontakter for de ulike barnehagene i sin kommune. Hvordan man organiserer dette med en form for samarbeidsmøter beskriver Heidi slik:

*... også er vi jo organisert sånn at vi har kontaktansvaret i ulike barnehager (...) Da har vi fast kontaktmøtetid, som er da... Ja, to til tre timer som er fast avsatt en gang i måneden, når jeg er i barnehagene.*

Faste kontakter blir også fremmet som et element som kan gjøre det lettere å ta kontakt. Trine viser til dette:

*Den som sitter i tverrfaglig team for en sone er også kontaktperson for disse barnehagene, sånn at det ofte er lettere å ringe hvis man har raske spørsmål, så man kan ta kontakt på den måten også.*

#### 4.1.2 Lavterskel for å ta kontakt

Her er man inne på noe som går igjen i mitt materiale, som handler om at PPT er opptatt av de skal være et lavterskeltilbud. Dette understreker en av informantene når hun snakker om hvordan de legger til rette for samarbeid med barnehagene:

*Vi prøver generelt sett å oppfordre til at det er lavterskel for å ta kontakt (Siri).*

I et samarbeid vises det til viktigheten av å bli kjent som organisasjoner og være tilgjengelig for barnehagene, dette er noe samtlige av mine informanter gir uttrykk for. I forhold til samarbeid og tilgjengelighet beskrives det blant annet slik:

*Jeg tenker at vi er tilgjengelige og ønsker å være tett på. Jeg tenker at det er jo liksom vår jobb-ide (Heidi).*

De ulike samarbeidsmøtene det legges opp til vises til som arenaer som er med å fremme et godt samarbeid og samtidig som det kan gjøre det lettere for barnehagene å ta kontakt med PPT når de har et behov eller lurer på noe i forbindelse med utfordringer i barnegruppa generelt. Et eksempel

på et slikt møte som fremmer et samarbeid på lavterskel, er såkalte dialogmøter som en av informantene viser til:

*Det er møter som jeg har hatt med skolene en stund. Hvor vi på en måte får muligheten til å bli litt bedre kjent med hverandre som organisasjon (...) Hvor vi snakker sammen på et litt mer overordnet nivå. Som ikke handler om individsaker i det hele tatt, men mer sånn, hvordan jobber dere i deres barnehage? (...) Litt mer sånn dialog på den måten (...) Så forteller vi litt om hvordan vi jobber. Så ser vi på hvilke saker vi har samarbeidet med i tida som har vært (Siri).*

Samtidig pekes det på en utfordring med at barnehagene faktisk må ta kontakt og være åpne for samarbeid for at PPT skal få større innblikk i hva som rører seg i barnehagen og vite hva barnehagene eventuelt strever med, slik at de kan komme i posisjon til å bistå. Fra PPT sin side er de her da opptatt av å delta på arenaer som barnehagen befinner seg på for å gjøre det lettere å skape kontakt, samtidig som PPT får ett bedre innsyn i barnehageverdenen. Det var her snakk om eksempelvis deltakelse på styremøter, være med i nettverk for støttepedagoger og delta på felles plandager. Her det også et poeng som flere av informantene nevner, det at PPT må fremme hva de faktisk kan brukes til og at de må få fram at terskelen er lav for å ta kontakt med dem. Siri viser til tanker rundt noe av dette aspektet:

*Også er vi avhengig av at barnehagene tar kontakt. Vi kan ikke lukte at noen skulle ønske de hadde kontakt med oss. At man tør, ja. Man vil jo være litt dialogpartner i forhold til barnehagen (...) Ja, så vi prøver som sagt å være til stede på arenaer hvor barnehagene er da og hvor vi treffer barnehageansatte. Sånn at de ser oss og vi ufarliggjør å ta kontakt, og at det ikke nødvendigvis må være en henvisning.*

Lavterskel nevnes som et aspekt også i forhold til hjelp med sosiale og emosjonelle vansker:

*Vi har jo lavterskel, det er jo at vi har den drøftingsarenaen i forbindelse med tilstedeværelse tid, så kan pedagoger melde opp saker de ønsker å drøfte med oss, også drøfter vi det anonymt i de foraene der (Heidi).*

Det vises det til at de ulike møtene som er nevnt her stort sett fremstår som gode samarbeidsarenaer som er med å fremme kunnskapsdeling rundt hvordan man kan tilrettelegge i miljøet for å kunne bidra til utvikling for barnegruppen og enkeltbarn som strever. Heidi viser til en positivitet til kontaktmøtene de har fast med barnehagen:

*At vi har fått etablert den fast tilstedeværelses-fora er noen som har fungert veldig godt.*

I forhold til samarbeid og kunnskapsdeling uttrykkes dette slik fra en av informantene:

*Vi har noe kompetanse som barnehagen ikke har, og barnehagen har noe kompetanse vi ikke har. Vi ønsker å være partnere som spiller ball rett og slett, og kan bruke hverandre der vi kan» (Trine).*

Det viser til det å se hverandres kompetanse som et viktig element i et samarbeid. Trine utdyper dette også senere i intervjuet som fremhever viktigheten av å ha et samarbeid:

*Så det er jo det der å hele tiden hjelpe hverandre. Jeg tenker at barnehagene har masse å komme med til oss, og jeg møter stadig vekk nye pedagoger som jeg lærer enormt mye av, som jeg også tar med videre til neste barnehage jeg møter. Sånn at det å fortsette å ha den dialogen og finne enda flere møtepunkter i en hektisk hverdag, tror jeg er kjempeviktig (...).*

#### 4.1.3 Oppsummering av temaet samarbeidsmøter og lavterskeltilbud

- Det gjennomføres jevnlig samarbeidsmøter (konsultasjonsteam, dialogmøter, kontaktmøtetid, tverrfagligteam etc.).
- PPT jobber på lavterskel- det skal være lett å ta kontakt og undre seg sammen.
- PPT er avhengig av at barnehagen vil samarbeid og tar kontakt med dem.
- PPT deltar på arenaer der barnehagene er.
- Det å se hverandres kompetanse er viktig i et samarbeid.

## 4.2 Organisasjonsutvikling og systemarbeid

Temaet om organisasjonsutvikling og systemarbeid er relatert til det andre forskningsspørsmålet: Hva mener PP-rådgivere er viktig for å få til et godt systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehagene?

### 4.2.1 Tosidig mandat

I forhold til hvordan man jobber med organisasjonsutvikling og systemarbeid, ble det tosidige mandatet nevnt fra alle informantene, det ble bemerket at individarbeid med sakkyndighets vurderinger tar en del tid og ressurser, samtidig som søkelys på systemjobbing har blitt større. Lise uttrykker tanker rundt sitt tosidige mandat med fokus på systemarbeid på denne måten:

*Det handler jo om hvordan man får satt det til livs, hvordan man kan få det til på en god måte, sånn at det ikke glipper på den ene eller andre siden. Selv om vi skal mer på system nå, så er det jo et jevnt trykk på individsiden, det er jo også lovfestet i forhold til frister. Det er jo rutine og struktur som er viktig i denne sammenheng.*

Fra en av informantene uttrykkes det om endringer i forhold til systemrelatert arbeid de senere årene:

*(..) det er jo klart at det har blitt mer og mer søkelys på å jobbe med systemarbeid, det har jo blitt mer og mer todelt mandat (...), så det har vært en endring. Men det har også endret seg mer i at det har blitt tydeligere begrepsavklaringer om hva det handler om. Før var det nok mer uformelle måter å jobbe system, litt mer tilfeldig. Nå har det blitt mer rutiner for å få det inn i et system (Trine).*

Hun viser også til en sammenheng i dette tosidige mandatet:

*For å få ned disse individsakene er det jo systemet vi må jobbe med. Det er noe som blir mer og mer oppe hos de aller fleste, sånn som jeg ser det (Trine).*

En annen informant setter også de to sidene av mandatet i sammenheng:



*(...) vi har et tosidig mandat. Vi skal både gjøre de individuelle vurderingene, men vi skal også bidra med kompetanse og organisasjonsutvikling, også sklir det i praksis litt over i hverandre. For jeg tenker at mye av det vi jobber med på individnivå, også kommer mange til gode på et systemnivå da (Siri).*

Selv om det vises til større fokus på systemarbeid og det tosidige mandatet settes i sammenheng, anslår tre av fire informanter at de bruker rundt 30 % på systemarbeid og rundt 70 % på individrettet arbeid. Den fjerde informanten har en litt annen oppfatning og deler det opp og sier at det er ulikt ut ifra hvilken posisjon man er i, der de i lederjobb bruker store deler av sin tid på systemrettet arbeid. Samtidig vises det til en endring de siste årene i denne kommunen, der det nå generelt brukes mye tid på systemjobbing.

*Jeg tror det er blitt mer bevissthet rundt det generelt, og det tror jeg er kjempebra. Og så er det også en grunn til at vi akkurat her hos oss gjør det. Både fordi det er en tendens i samfunnet generelt, og det er et ønske som vi støtter veldig, at man skal jobbe mer systemrettet. (...) Det handler også litt om ressurs tildelingen i kommunen, som også har endret seg i løpet av årene. Både det og holdninger og hvordan man ønsker å jobbe (...) Vi er jo mye flere ansatte, og da har vi også muligheten til å jobbe på en helt annen måte (Siri).*

#### **4.2.2 Tidsaspekt, forventninger og kompetanseløft**

Tidsaspektet blir bemerket som en utfordring med tanke på samarbeid i en travel hverdag både for barnehagene og PPT, der systemarbeid generelt kan oppleves som tidskrevende. En av PP-rådgiveren viser til ulike utfordringer med å jobbe med systemet:

*Det å være i posisjon til å kunne jobbe med et system, også må det være et ønske om det. Det er jo det som er utfordrende. Og selvfølgelig at det er en hverdag og tida i den hverdagen, det må jo strekke til for å kunne gjøre en jobb. Det er lett for oss å si noen ting om anbefalinger og tiltak, men det er jo ikke så lett for de i andre enden som skal utføre dette (Heidi).*

For å få til en god utvikling av systemarbeid rettet mot barnehagen er dette med roller, holdninger og forventninger relevant, noe alle informantene mine pekte på. Holdningene innad i PPT og

holdningene og forventningene til barnehagene i forhold til PPT sitt arbeid, der det blant annet handler om at PPT må vise hva de kan bidra med i forhold til organisasjonsutvikling. Her må det også være et ønske fra barnehagenes side at PPT skal bistå for at systemrettet samarbeid skal være relevant:

*For at vi skal kunne jobbe systemrettet så må det være et ønske om at vi skal komme inn og bistå og veilede innenfor et system (Heidi).*

Fra en annen av de spurte pekes det på holdninger som kan være til hinder for å jobbe systemrettet:

*Jeg bruker absolutt mest tid på individrettet arbeid fortsatt, men jeg ser at det er en utvikling. For vår del er vi veldig bevisst på at vi ønsker å jobbe mer systemretta. Så her er vi i en prosess der man må ha litt de samme holdningene der ute også. Hvis ikke, så blir det gjerne mye skuffelser. Så det er litt i det med forventninger og avklaringer, at man har en felles forståelse rundt det å jobbe i system (Lise).*

Andre ting som også ble bemerket seg i forhold til organisasjonsutvikling i mine funn var jobbing med kompetanseløftet, som ble snakket spesifikt om av tre av mine informanter, i litt ulik grad, der blant annet systemarbeid og inkludering ble nevnt som fokusområder. Dette har blitt jobbet med i samarbeid med barnehagen i kommunene. En av PP- rådgiverne viser direkte til organisering av et slikt arbeid i sammenheng med hvordan de jobber systemrettet:

*Vi har jo jobbet med kompetanseløft i kommunen. Da har vi jobbet tett med barnehagene vi er kontaktperson i. Der har vi blant annet jobbet med hvordan vi forstår de ulike sekvensene i kompetanseløftet. (...) Systemarbeidet handler jo om det som kan gjøre at man får et bedre lek- og læringsmiljø på en avdeling, eller om voksenrollen (...) Man løfter problemstillingen til å handle mer om kompetanseløft enn om enkeltindivid» (Heidi).*

### 4.2.3 Oppsummering organisasjonsutvikling og systemarbeid

- Organisering av samarbeidet mellom PPT og barnehager er vesentlig, der man setter av tid og ressurser
  - Være bevisst på utfordringer i forhold til det tosidige mandatet- (individarbeid versus systemarbeid).
- Avklaring av roller, holdninger og forventninger er viktig for et godt systemrettet samarbeid.
- Kompetanseløftet er med å gi et søkelys på systemarbeidet.

## 4.3 Tidlig innsats og forebygging i systemet

Et annet tema som er fremtredende både i min problemstilling og i mitt datamateriale er tidlig innsats og forebygging i systemet. Dette temaet kan man relatere til det tredje forskningsspørsmålet mitt: Hvordan mener PPT det bør jobbes på systemnivå med tidlig innsats og forebygging i forhold til barn med sosiale- og emosjonelle vansker i barnehagealder?

### 4.3.1 Begrepene tidlig innsats og forebygging

Der det i mine funn ble snakket en god del om hvordan disse to begrepene tidlig innsats og forebygging glir i hverandre.

*(...) jeg tenker jo at tidlig innsats og forebygging glir litt over i hverandre. For jeg tenker at man kan forebygge at det kanskje oppstår utfordringer, men man kan også forebygge at vanskene blir så store som de kanskje kunne ha blitt da. Ikke sant? Og da glir vi over i tidlig innsats, tenker jeg, hvis man begynner å undre seg over noe, så setter man inn tiltak (Siri).*

En annen informant viser til hva hun legger i tidlig innsats og hvordan dette også glir over i forebygging:

*For meg er jo tidlig innsats den tidlige jobben barnehagene gjør i en før-fase før de eventuelt er hos oss. Men i systemet kan vi være inne med tidlig innsats, for da kan man bidra med å igangsette noen tiltak og hjelpe med noen verktøy som på en måte er på systemnivå, som gjør at det kanskje gagnar flere barn og at man på en måte bedrer lek- på læringsmiljøet*

*eller trygger det psyko-sosiale miljøet. Alle disse tingene her, tenker jeg, og da får du også forebygging inn i det (Heidi).*

Lise pekt på en liten forskjell på hva man muligens fokuserer på i de ulike begrepene:

*(...) Ofte tenker jeg at tidlig innsats har nok i noen tilfeller blitt koblet opp mot individer. Så jeg tenker at forebygging er mer sånn at da tenker vi litt mer bredt mot hele barnegruppen.*

Så med dette som et aspekt, vil det si at tidlig innsats er mer individrettet mens forebygging i større grad er relatert til jobbing i systemet. Videre legger hun også til at begrepene må sees i sammenheng, og at også tidlig innsats er å jobbe med systemet:

*Så er det kanskje litt overraskende for noen når vi snakker om tidlig innsats at vi sier «ja, nå må du sette i gang» og sånn. Men så er det gjerne de samme tiltakene som man tenker ved forebygging og da, at man jobber i miljøet (Lise).*

#### 4.3.2 Tilrettelegging i det ordinære tilbudet

Et emne som pekt seg ut i mine funn rundt hvordan man jobber med tidlig innsats og forebygging i systemet var det å tilrettelegge i det ordinære tilbudet (det allmennpedagogiske). I forbindelse med spørsmål rundt hva man legger i systemarbeid ble dette visst til:

*Det handler jo om en hjelp til å systematisere det arbeidet man allerede gjør og jobbe mer på et allmenn pedagogisk nivå slik at det skal treffe alle barn. At det ikke handler om at et barn har en utfordring, men hva kan vi sammen gjøre for at barnehagetilbudet skal være best mulig slik at færrest mulig barn skal møte utfordringer (...). (Trine).*

Siri viser også til det å ha et godt ordinært barnehagetilbud som et element i tidlig innsats og forebygging for barn med sosiale og emosjonelle vansker eller andre vansker:

*I forhold til at man ikke skal vente å se, så bør man prøve å ha et så godt ordinært barnehagetilbud, at man rommer flest mulig. I tillegg til at hvis man undrer seg over noe, så setter man inn tiltak så tidlig som mulig, ikke sant? Og enten at man i barnehagen har en*

*stor verktøykasse selv så de vet hva de kan prøve ut, eller at de har lavterskel for å ta kontakt med andre for å drøfte eventuelle tiltak.*

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk ble fra flere av de jeg snakket med i mine intervjuer satt i en tydelig sammenheng, der tilrettelegging i det ordinære tilbudet kan være en form for spesialpedagogiske tiltak. Heidi setter et søkelys på dette, der hun nevner kompetanseløft som en bidragsyter til dette fokuset:

*Det er vesentlig å forstå spesialpedagogikk og allmenn pedagogikk, som pedagogikk alt sammen. At ikke spesialpedagogikk er noe på siden av, men at det er en fellesskapsforståelse og et inkluderingsperspektiv, det synes jeg absolutt er viktig. Dette tror jeg handler mye om kompetanseløft, og fokuset kompetanseløftet bringer inn med seg.*

En annen informant snakker også om forholdet mellom allmenn pedagogikk og spesialpedagogikk i forhold til forebygging:

*(...) jeg tenker at jo mer vi kan jobbe med det allmenn pedagogiske og forebygge, jo mindre vil barn som egentlig ikke skal til oss, komme til oss. Man vil kanskje unngå at et lite strev blir et stort strev da, hvis man klarer å ha gode allmenn pedagogiske tiltak rett og slett, men også tenker jeg at mange av de spesialpedagogiske tiltakene som finnes der ute er veldig gode for alle barn. Så man bør kanskje slutte litt å tenke at spesialpedagogikk er noe helt spesielt, for jeg tenker at på en måte er det jo det, men det er jo fint for alle, og det trenger ikke å utelukke hverandre (Trine).*

### 4.3.3 Inkludering av barn med sosiale og emosjonelle vansker

Følelsesreguleringsvansker er noe PPT kontorene jeg snakket med mottar mange henvendelser rundt fra barnehagen. Strev med sosialt samspill nevnes også som noe som går igjen. Det ble påpekt at man kan forbygge utfordringer ved å skape et trygt og forutsigbart miljø for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Det å favne et større mangfold og skape et inkluderende pedagogisk tilbud med gode leke- og læringsmiljøer noe av det som kom tydelig fram som viktige momenter i mine intervjuer i forhold til generell forebygging av ulike utfordringer.

*Ja, og sånn i forhold til barna med sosio-emosjonelle vansker, så jobber vi jo som sagt ikke noe annet med dem enn andre, men det vi kanskje prøver i veldig stor grad er å se hele miljøet rundt barna. Jobber i forhold til et regulert miljø, jobber i forhold til den voksnes rolle i møte med barnet, både hjemme og i barnehagen (Siri).*

Det pekes også på at å jobbe med systemet i større grad enn å jobbe direkte med individene som har vansker kan være med å skape rausere holdninger i forhold til ulikheter, og samtidig fremme utvidet normalitetsbegrep:

*Jeg har jo en tro på at det er den riktige veien for å ikke se på bare vansken, men se litt mer i helheten. Ja, og jeg håper jo at ved å jobbe på den måten at man får en litt rausere holdning da, forhold til hva, hva skal jeg si, jeg er ikke glad i det normalbegrepet, men sånn at vi er ulike, og vi har ulike behov. Jeg tenker hvis vi klarer oss, at vi må på en måte skape et romslig, ordinært barnehagetilbud et ordinært skoletilbud, hvor vi kan rommer flest mulig innenfor der, og at det igjen smitter litt over på ungene, sånn at de kanskje også for en litt sånn rausere holdning ovenfor og til hverandre (Siri).*

Av andre ting rundt inkludering av barn med sosiale og emosjonelle vansker blir det pekt på er at man i et samarbeid mellom PPT og barnehagene, kan man undre seg sammen og bygge opp en «verktøykasse» for barna i barnehagen med ulike utfordringer som kan bruke i ulike sammenhenger. Dette som en forebyggende strategi i det ordinære tilbudet. Det blir blant annet pekt på pedagogisk analyse, som et verktøy for barnehagen til bevisstgjøring og kompetanseheving og til reflektere sammen rundt ulike pedagogiske problemstillinger:

*I og med at vi har vært i kompetanseløftet, så har vi brukt mye pedagogisk analyse, (...). Jeg synes jo at det er et godt verktøy som barnehagene lærer seg mer og mer, for å kunne se på systemer, opprettholdende faktorer og endringsarbeid. Her kan det jo bli at vi er med å bistå til å jobbe med det, både at de lærer seg pedagogisk analyse bedre, men også være med som en sparringspartner i den jobben (Trine).*

PPT kan generelt her være en aktør som hjelper barnehagen å putte ting inn i teorier, er med å skape en overordnet forståelse og setter ord på det barnehager egentlig kan en del om, som eksempelvis forebyggende tiltak for barn med sosiale og emosjonelle vansker.

#### 4.3.4 Oppsummering av tidlig innsats og forebygging i systemet:

- Tidlig innsats og forebygging glir i hverandre.
- Tilrettelegging i det ordinære tilbudet.
- Skape et trygt og forutsigbart miljø for barn med sosiale og emosjonelle vansker – fremme et miljø som favner et mangfold.
- Fremme tilhørighet, inkludering og felleskap for alle barn- med et rausere normalitetsbegrep.
- Bygge opp «verktøykassa» i barnehagene og bruk av pedagogisk analyse.

## 5 Drøfting

I denne delen blir funnene fra analysene drøftet og belyst med teori, lowerk, styringsdokumenter og tidligere forskning som er relatert til mitt tema. Forskningsspørsmålene er igjen med som en inndeling i forhold til drøfting av funnene som belyser problemstillingen i mitt prosjekt; «Hvordan legger PPT opp til systemrettet samarbeid med barnehager, og hvordan opplever PPT et slikt samarbeid generelt, og i forhold til tidlig innsats og forebygging for barn med sosiale og emosjonelle vansker?»

### 5.1 Møtepunkter i systemrettet samarbeid

Her drøftes mine funn rundt dette temaet: samarbeidsmøter og lavterskeltilbud. Denne delen er samtidig relatert til forskningsspørsmålet: Hvilke møtepunkter legger de ulike PPT- kontorene opp til med tanke på et systemrettet samarbeid med barnehagene?

Allerede i forbindelse med barnehageloven fra 1975, der barn med særskilte behov begynte å bli prioritert ved opptak, ble det samtidig fremmet et tett samarbeid mellom PPT og barnehage, samt helsestasjonene (jf. del 2.1.2; Groven, 2018, s.24-25). Det har skjedd mye siden denne gangen, men det fremstår som det fortsatt behov for å sette søkelys på dette samarbeidet, som kan være med å gi gode muligheter for enda flere barn med ulike utfordringer. I funnene (jf. del 4.1) kom det fram at PPT legger opp til flere samarbeidsmøter, samt at de ville fremstå som ett lavterskel tilbud for barnehagesektoren, med et ønske om å jobbe mer i systemet og generelt ha et godt samarbeid med barnehagene. Det å etterstrebe og ha et slikt samarbeid som det refereres til med jevnlig møtepunkter, kan være med å gi en god helhetlig kompetanse rundt barna og på den måten drive utvikling av organisasjonene og fremme barns utvikling. Dette er i relasjon med erfaringer fra SUKIP- prosjektets månedsmøter (jf. del 2.5.5), der analysen viser at månedsmøte oppleves som et godt profesjonelt læringsfelleskap, der de som deltar får belyst og utdypet pedagogisk praksis og arbeid på en konstruktiv måte (Ohna & Hillesøy, 2023, s. 114). I funnen er det noe ulikt hvor ofte og hvilken grad slike møtepunkter er satt i system, men de som hadde fått det som fastsatte ordninger, synes et slikt samarbeid er en positiv faktor de vil opprettholde og etterstrebe og sette av tid til. Hvorfor det er ulikheter kan handle om ressurser, holdninger og forskjellige erfaringer med denne arbeidsmåte, dette noe jeg kommer jeg mer inn på i neste del. Ulikheter kan sees i sammenheng med blant annet resultater det refereres til i Barneombudets rapport: *Uten mål og*



*mening?* (jf. del 2.5.3), som omtaler store lokale forskjeller i forhold til kompetanse hos PPT og dermed varierende kvalitet i arbeid rettet mot skolen, samt at lærere mener de mottar lite veiledning fra PPT utover de sakkyndige vurderingene (Barneombudet, 2017, s. 49, 70-71). Dette kan man se for seg også gjelder for barnehagesektoren.

Med bakgrunn i gode erfaringer med systemrettet samarbeid og føringer rundt det å jobbe med mer enn hovedsakelig sakkyndighetsvurderinger, kan det her være en ide å lage noen mer fastsatte retningslinjer i forhold til systemarbeid og samarbeid som er tilpasset regionene, kommunene og PPT-kontorene rundt i landet, slik at denne type arbeid blir gjennomført som en forebyggende strategi. Dette innspillet kan også relateres til tilbake til erfaringer fra prosjektet Faglig løft (2008-2012), der strategien handlet om å fremme tjenestens utvikling rundt fagkompetanse og det organisatoriske på et regionalt plan for å skape samhandling og samarbeid i regionen. Evaluering av prosjektet mente det dette blant annet førte med seg et godt forankringsarbeid i kommunene i forhold til tverrfaglig samarbeid (jf. del 2.1.3; Groven, 2018, s.30; Pettersen et al., 2013).

Funnene i forhold til samarbeidsmøter, tverrfaglige møter og godt samarbeid på lavterskel (jf. del 4.1) viser til en form for å bygge opp et pedagogiske støttesystem rundt barnehagebarn. Et slikt system pekes det på i «Nordahl rapporten», som omtales i del 2.5.4. Det vises der at en inkluderende praksis nær barna kan være med å bidra til at de som trenger det i større grad får støtte til utfordringer med en gang de oppstår. Ved å ha et godt tverrfaglig samarbeid kan man hjelpe hverandre med en tilrettelegging i miljøet uten at det nødvendigvis må foreligge noe sakkyndig vurdering (Nordahl et al., 2018, s. 8-9). Et slikt støttesystem fordrer også endringer i dagens system med tanke på blant ressurser og støtteapparatet (PPT og andre aktører) sin rolle i forhold til barnehage og skole, dette pekes også på i rapporten, og noe jeg kommer inn på i del 5.3.

To av fire informanter fortalte at de hadde faste kontakter for barnehagene og at dette var et positivt element med tanke på videre samarbeid. Grunnlaget for at de andre ikke hadde det virker som ligger i organisering og ressurser. Dette er i samsvar med resultater fra et tidligere prosjekt (jf. del 4.1.1) «*Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*» (Cameron et al., 2011), der en halvpart av de spurte PPT-ansatte ikke har noe form for fast kontakt med barnehager. Det pekes den gangen også på at organiseringen av arbeidet til PPT kan være med å vanskeliggjøre

mulighetene for en PPT-ansatt å jobbe mer systemrettet i barnehagene (Tveit et al., 2012). Funn i samsvar med dette diskuteres videre i neste del.

## **5.2 System- versus individrettet arbeid i barnehagen- utfordringer, holdninger og ressurser**

Her drøftes vesentlig funn rundt temaet organisasjonsutvikling og systemarbeid, der jeg har satt et søkelys på utfordringer i forhold til samarbeid og systemjobbing. Det handler her om blant annet organisering, holdninger og ressurser som er vesentlig for å få til jevnlige møtepunkter, utvikle organisasjonene og jobbe systemrettet. Denne delen har en sammenheng med forskningsspørsmålet: Hva mener PP-rådgivere er viktig for å få til et godt systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehagene?

Det presiseres fra samtlige informanter at det har skjedd endringer med tanke på å jobbe systemrettet. Det vises også til en holdning blant PP-rådgiveren jeg snakket med at individsaker kan falle bort ved å ha et godt samarbeid med barnehagene og jobbe med systemrettet (jf. del 4.2.1), noe som kan relateres til at systemjobbing kan være en form for tidlig innsats og et forebyggings tiltak. Et økt fokus på systemarbeid og inkludering settes i mine funn til dels i sammenheng kompetanseløftet som det jobbes med i flere kommuner (jf. del 2.1.3). PPT sitt arbeidsområde har tidligere vært å se på enkeltbarnets samspill- og utviklings vansker fremfor å se på miljøet rundt. En form for komplementært perspektiv har de senere tiårene gjort seg mer gjeldene, der man ser på hvordan både de kontekstuelle og de individbaserte forhold står i sammenheng med hverandre og på hvilke måter de kan påvirke barnets utvikling, noe som også jeg ser i mine funn. Endringer som har vært i opplæringsloven og barnehageloven kan relateres til slike perspektivs endringer (jf. del 2.2.2; Fasting, 2018, s. 45-46; Tveit et al., 2012). Det er likevel slik at tre av fire av mine informanter sier de jobber mye mindre med systemarbeid enn individrettet arbeid i sitt tosidige mandat. Individ arbeid som sakkyndighetsvurderinger er lovfestet og tar mye tid og ressurser. Systemarbeidet omtales som kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehageloven. Og i loven konstateres det tosidige mandatet: der PPT skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger, og i tillegg bistå barnehagen i arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling (jf. del 2.1.1, Barnehageloven, 2005, § 33). Med bakgrunn i mine funn (jf. del 4.2), refleksjoner rundt dette og teori kan det med å bistå fremstå som mer diffust i forhold til sakkyndighetsarbeidet rettet mot enkeltbarn. Dette kan være med som en forklaring på hvorfor

dette til dels nedprioriteres av PPT i en travel hverdag, samtidig vises det til en sterk forankring historisk sett i forhold til individrettet arbeid i PPT sitt mandat. I delresultater fra prosjektet «*Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*» poengteres det at individarbeid er mer synliggjort, her med tanke på sakkyndig utredninger. Det kommer videre frem at mye av deres tid går til individrettet arbeid, noe som relateres til enkeltbarns individuelle rettigheter (Jf. del 2.5.1; Cameron, et al., 2011; Tveit et al., 2012). Det derfor slik jeg ser det; viktig å sette et søkelys på den systemrettede delen av mandatet. I en artikkel av Moen (2018,) pekes det på at individperspektivet har hatt mye søkelys på seg, men systemrettet arbeid har derimot i mindre grad blitt utforsket. Samtidig som et ensidig fokus på et av perspektivene kan reduserer kompleksiteten i forhold til pedagogisk- psykologisk arbeid med barn som strever (jf. del 1.1). I kompetansehevingsprogrammet SEVU-PPT fra 2013 til 2018 står det i en evaluering av dette at denne strategien ga et økt søkelys og en høyere kompetanse rundt systemarbeid for de som deltok, likevel så det ikke ut til at praksisen i så stor grad ble endret. Det vises til at dette kan ha sammenheng med at forventninger fra skole og barnehage i forhold til hva PPT kan hjelpe til med, er med å opprettholde individfokus (jf. del 2.1.3; Andrews et al., 2018, s. 10). Dette med forventninger og holdninger fra barnehagene, er noe som fortsatt er gjeldene ifølge mine funn (jf. del 4.2.2). Det kan i denne forbindelse bli interessant å se hvordan kompetanseløftet, er med å påvirke holdninger og hvordan et videre samarbeid mellom barnehager og PPT vil utvikle seg fremover i sammenheng med dette som fremmer samarbeid og felles kompetanseløft for PPT, barnehager og skole (jf. del. 2.1.3; Utdanningsdirektoratet, 2022a)

Informanten som viste til en stor andel systemarbeid på sitt kontor pekte på økte ressurser, endrede prioriteringer og holdninger i kommunen rundt systemjobbing som et grunnlag for deres arbeidsmåte og fokus (jf. del 4.2.1). Systemene rundt barna, barnehagen og PPT er med å prege i hvordan og i hvor stor grad det jobbes med organisasjonsutvikling og systemarbeid. Dette er igjen med å påvirke hvordan barna blir møtt, (der de også påvirker sine omgivelser), dette kan relateres til Bronfenbrenners bioøkologiske modell (jf. del 2.3; Bronfenbrenner, 2005; Tveit et al., 2019, s. 59-61), og viser til viktigheten av å ta hensyn til og jobbe med miljøforholdene og systemene rundt barnet når det gjelder å hjelpe barn med blant annet sosiale og emosjonelle vansker.

Generelt snakkes det om fra mine informanter at systemarbeid kan være tid og ressurskrevende i en travel hverdag, der samtidig forventninger og holdninger fra barnehagene handler om at de ønsker at PPT skal komme inn å hjelpe, og kanskje få utdelt ekstra ressurser, men det er ikke alltid

like lett å sette av tid til samarbeid. Her kan man en løsning være å legge samarbeidsmøter med PPT til det som allerede er fastsatt struktur for møter i barnehagen, for å unngå store endringer og mer bruk av mer ressurser i barnehagene, slik de gjorde i forbindelse med SUKIP- prosjektet (jf. del 2.5.5; Ohna & Hillesøy, 2023, s. 99-100). Det kan likevel være ressurskrevende å jobbe med tiltak som PPT kommer med i det ordinære tilbudet. Flere av PP- rådgiverne sier at de må bli bedre til å fremme og presisere hva de kan bistå med til barnehagene, samtidig som det bør jobbes med barnehagens holdninger og forventninger i forhold til PPT på et generelt plan. Det er her vesentlig og et ønske fra mine informanter at barnehagene ser på PPT som en samarbeidspartner det er lett å ta kontakt, som kan hjelpe til med systemarbeid i miljøet til barna, og ikke bare hjelper til i forhold til enkeltbarns vansker (jf. del 4.2.2). System faktorer i miljøet rundt barn bør alltid tas hensyn til, også i forhold til sakkyndighetsarbeid og i forbindelse med enkeltvedtak. Her kan det være vesentlig at PPT jobber tettere på barnehagene og er med i direkte arbeid med barna med aktive observasjoner, er med i leke situasjoner og veileder ansatte i forhold til handlingsmønster, organisering og hvordan fremme gode møter med barna. Dette handler om å samarbeide rundt det å jobbe med miljøet i barnehagen, samtidig ha et fokus på at individene sine utfordringer kan være med å belyse utfordringer på et systemnivå (Åmot, 2022, s.113).

I forbindelse med spesialpedagogiske arbeid med barn med sosiale og emosjonelle vansker kan det være vesentlig å se på hvordan både de kontekstuelle og de individbaserte forhold står i sammenheng med hverandre, og på hvilke måter de kan påvirke barnets utvikling (jf. del 2.2.2, Tveit et al., 2012). Det er her inne på et mer helhetlig perspektiv, der man ser systemarbeid i sammenheng med individarbeid istedenfor å separere disse to utgangspunktene. I Moen (2018) sin artikkel belyses de to perspektivene, og det blir videre foreslått et helhetsperspektiv.

Individperspektiv tar et utgangspunkt i barnet, mens systemperspektivet setter søkelys på miljøet og systemet barnet lever i. Det vises til at et for ensidig fokus på bare et av perspektivene reduseres kompleksiteten i arbeidet med barn som strever. Hvis man har et sterkt individrettet syn, blir miljøets innvirkning lite relevant, og ved å hovedsakelig ha et systemperspektiv utelukker man mye av de individuelle forholdene. Det advares mot en slik enten- eller tankegang og at man heller tar både individet og systemet i betraktning. Helhetsperspektivet kan her være et begrep der man ikke direkte henviser til hverken system eller individ, men heller viser til det å tenke en helhet ved at man tar hensyn til flere aspekter i forhold til hvordan man hjelper barn til en god utvikling (Moen, 2018, s. 12-13). Dette kan være med å gi en bevisstgjøring i hva man legger i de ulike begrepene, og

være relevant i forhold til samarbeid og forebygging i barnehagen. Individarbeid og systemarbeid settes i sammenheng på ulike måter av mine informanter, noe som kan vise til et mer helhetlig perspektiv i arbeidet med forebygging i forhold til barnehagebarn. Et mer bevisst forhold til et helhetsperspektiv kan være interessant og kan føre med seg et litt annet tankesett rundt blant annet PPT sin rolle i fremtiden. En helhetstankegang favner slik jeg ser det begge sider av PPT sitt mandat, og utfordrer en til å alltid tenke på både på barnets forutsetninger og miljøets påvirkning i forhold til barn med ulike utfordringer. I et helhetsperspektiv på mandatet kan det videre handle om å se barnet som et subjekt med sine sterke og svake sider, og at det blir sett, hørt og anerkjent, Barnet selv og alle i barnets miljø er her eksperter på ulike måter og på forskjellige områder som omhandler barnets verden. Barnet vil være et subjekt som kommuniserer med alle de involverte rundt seg, som foreldre, barnehageansatte, PPT- ansatte, samt andre viktige personer i barnets liv. Alle de som inngår her vil ha en motivasjon til å bidra med mer forståelse og ha innspill rundt tiltak som kan gi det spesifikke barnet et best mulig utgangspunkt for utvikling i det miljøet barnet er endel av. Ved å sette barnet i sentrum i så stor grad, er man samtidig med å åpne for utviklingsarbeid og forskning rundt dette, siden det alltid vil være behov å få mer kunnskap rundt barns utvikling og utfordringer. Det er også relevant med tanke på innsikt rundt hvordan man kan jobbe for en barnehage som fremmer en god utvikling for alle barn som befinner seg der (Moen, 2019, s. 42-43).

### **5.3 Tilrettelegging i det ordinære tilbudet - en helhetlig pedagogikk?**

Et fremtredende element i mine funn som også kan være relatert til en form for helhetstankegang, viser til at forebyggende systemarbeid handler om å tilrettelegge i det ordinære tilbudet, der spesialpedagogikk og allmennpedagogikk ikke bør utelukke hverandre, men heller sees i sammenheng (jf. del 4.3.2). Dette kan relateres til forskningsspørsmålet: Hvordan mener PPT det bør jobbes på systemnivå med tidlig innsats og forebygging i forhold til barn med sosiale- og emosjonelle vansker i barnehagealder?

Det kan her virke som det går det mot at spesialpedagogikk i stadig større grad skal være en del av det ordinære tilbudet til barnehagene. Dette kan ha en sammenheng med en tankegang om at man skal favne et større mangfold av barn innenfor det allmennpedagogiske. Inkludering er som nevnt i innledningen, et overordnet mål i verdens sammenheng og i Norge. Dette inkluderings prinsippet kan relateres tilbake til Salamanca erklæringen fra 1994. Erklæringen fremmer det å arbeide for en

skole som inkluderer alle barn. I barnehagen skal alle barn, også de som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i det ordinære allmennpedagogiske tilbudet, samtidig som innholdet kan være individuelt tilpasset med ulike fleksible løsninger (jf. del 1.1; Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24-25; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Hvis inkluderingspraksisen går videre i retning av at barns utfordringer i enda større grad skal favnes i det ordinære tilbudet, vil det være med å reise spørsmål rundt rollen til både PPT og spesialpedagoger, samt hvordan deres arbeidsmåter rettet mot barnehage (og skole) skal foregå. Det kan her pekes på både fordeler og ulemper med en slik praksis. På den ene siden kan det virke som et slikt syn på pedagogikk kan være med å gi enda mer oppgaver til barnehagelærere, lærere og ansatte i skole og barnehage enn man allerede har. Dette kan også føre med seg at lite ekstra ressurser blir tildelt for at «alt» skal favnes innenfor det ordinære tilbudet. På den mer positive siden kan det være at en tilrettelegging i det ordinære tilbudet fordrer et bedre tverrfaglig samarbeid tett på barnehager (og skoler) for å hjelpe til der barna er og sammen skape en helhetlig pedagogikk der man bruker hverandres kompetanse til å fremme utvikling hos et mangfold av barn. Her er barnehage og PPT to viktige organisasjoner i en slik systemrelaterte tankegang, som kan gi utfordringer i organisering og fordrer et behov for mer kompetanse rundt systemarbeid hos PPT (samt andre instanser). I mine funn som omtales i del 4.1, pekes det som nevnt tidligere på ressurser, tid og holdninger som utfordringer i forhold til systemrettet arbeid. Kompetanseløftet er nevnt som en bidragsyter til ett større fokus på systemarbeid. Dette prosjektet legger også opp til muligheter for videre kompetanseutvikling hos både ansatte i barnehagen og personell i PPT (jf. del 2.1.3; del 4.2).

I Nordahl-rapporten er de kritiske til hvordan ting er organisert og foreslår endringer. I rapporten er det også foreslått at en fjerning av retten til spesialpedagogisk hjelp som en individuell lovpålagt rettighet der man heller skal bygge opp en pedagogisk veiledningstjeneste med spesialpedagogisk og tverrfagligkompetanse, et pedagogisk støttesystem som skal bistå barnehagene og skolene (jf. del 2.5.4; Nordahl et al., 2018, s. 255). PPT skal her være en del av denne veiledningstjenesten der det foreslås at mye av deres ressurser rundt sakkyndige vurderinger heller skal gå til veiledning. Utredninger av barn med særskilte behov skal skje i samarbeid mellom lærere i skole og barnehage og veiledningstjenesten, der de sammen finner fram til en bedre pedagogisk praksis som fremmer utvikling. Dette vil medføre en sterkere tilknytning mellom utredning og gjennomføring av pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak enn med dagens sakkyndige vurdering (Nordahl et al., 2018, s. 246-248). Dette er det flere høringsuttalelser til rapporten som mener at ikke er noe

god ide, særlig ikke uten et godt alternativ til den rettigheten, som kan føre til at flere barn ikke får den hjelpen de har behov for. Det vises også til at sakkyndig vurderinger kan være en start for å få til et systemrettet samarbeid med barnehagen, både rundt både barn med særlig behov og barnehagemiljøet på mer generell basis ved at barnehagen blir delaktige i ulike spesialpedagogiske tiltak (Holmen & Bjerklund, 2019, s. 139-141). Spesialpedagogikk bør omfatte mer enn bare individuelle tiltak og spesialundervisning. Ved å ha en mer helhetlig pedagogisk tilnærming, åpnes det opp for muligheten til å videreutvikle og styrke spesialpedagogikkens rolle (Nordahl et. al, 2018, s. 222). Det kan da fremstå som noe sammensatt hvordan man tenker PPT bør jobbe i fremtiden, men jeg vil her vise til en systemrelatert tankegang og en tilrettelegging i det ordinære tilbudet som fordrer et tett samarbeid mellom PPT og barnehager for å forebygge og hjelpe barn og unge som strever med sosiale og emosjonelle vansker og andre utfordringer. Dette er noe som omtales i mine funn, der det vises til et ønske om å jobbe mer med organisasjonsutvikling og systemarbeid ved å skape møtepunkter med barnehagene. For å få til dette må det i enda større grad endres på organisering, holdninger og eventuelt tilføres mer ressurser. En årsak til at et individfokus opprettholdes kan relateres til at det ofte er laget et skille mellom den spesialpedagogiske hjelpen og det ordinære tilbudet i skole og barnehage (Jf. del 1.1; Fasting, 2018, s. 50). Dette er noe jeg ser for meg at et sterkere samarbeid mellom PPT og barnehager på et systemnivå kan være med å viske ut. Her er det samtidig vesentlig at man anerkjenner hverandres kompetanse innenfor både det spesialpedagogiske og det allmenn pedagogiske feltet, og benytter seg av de ulike vinklingene på en konstruktiv måte og til det beste for barnet. Her kan et støttesystem tett på barna (jf. Nordahl et. al, 2018), der man er inne på en mer helhetlig pedagogikk være en vei å gå. Et støttesystem kan benytte seg av spesialpedagogiske kompetanse og tiltak i det ordinære tilbudet. Samtidig kan også et godt ordinært tilbud inspirert av spesialpedagogisk arbeid være et forebyggende tiltak for barn som strever. Et støttesystem fordrer da et bredt systemrettet samarbeid mellom ulike sektorer som barnehage og PPT, samt andre instanser. Ved å opprette et godt tverrfaglig samarbeid som et støttesystem for barn med ulike utfordringer, vil man muligens i større grad jobbe for en mer helhetlig pedagogikk, der en setter kompetansen rundt spesialpedagogikk og allmenn pedagogikk i sammenheng, og bygger opp en felles «verktøykasse» (som omtales i mine funn, jf. del 4.3.3) til å hjelpe barn med eksempelvis sosiale og emosjonelle vansker innenfor det ordinære tilbudet. Dette kan sees på som en inkluderings praksis, der man igjennom et tverrfaglig samarbeid etterstreber gode refleksjoner og lager tiltak som fremmer utvikling hos et mangfold av barn. Pedagogisk analyse, som er nevnes i mine funn (jf. del 4.3.3), er et verktøy som kan være med å skape

kompetanse og organisasjonsutvikling rundt pedagogiske utfordringer. Et slikt verktøy handler her om å lage en felles plattform, der man innad i PPT lærer av hverandre, samtidig kan en slik analyse brukes i et systemrettet arbeid i forbindelse med å bygge opp «verktøykassa» til barnehagene i forhold til forebygging av vansker (jf. del 4.3.3; Holmen & Bjerkklund, s.131, 136).

### 5.3.1 Tidlig innsats og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker

Regulering av følelser og strev med sosialt samspill nevnes som noe av det PPT kontorene mottar mange henvendelser rundt fra barnehagene. Mine informanter mener dette er områder som kan være mulig å tidels forebygge ved å tilrettelegge i miljøet. Eksempler på hvordan man forebygger dette handler blant annet om å skape et godt regulerende miljø og inkluderende leke- og læringsmiljøer, som fremmer sosial kompetanse. Dette pekes også på i teori at slike utviklingsmiljøer kan være med å redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning for enkeltbarn (Moen & Szulevicz, 2022). Slik sett kan tilrettelegging i barnets miljø være en form for tidlig innsats for barn med sosiale og emosjonelle vansker (jf. del 4.3.3). PPT sitt systemarbeid er stort sett rettet mot barnehage og skolesektoren, der det på generell basis er en målsetting om å avdekke vansker og vanskeligheter i systemet slik at en kan minske eller fjerne dem (jf. del 2.2.2; Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281). I Meld. St. 6 (2019) vises det til regjeringens ønske om å styrke PP-tjenestens tilstedeværelse i barnehagene for å forebygge vansker. Samtidig poengteres et behov for klarere retningslinjer i lovverket rundt PP-tjenestens jobb med tidlig innsats, slik at de kan være i forkant og redusere utfordringer hos barn og unge (jf. del 1.1; Meld. St. 6, 2019, s. 55-57).

Tidlig innsats og forebygging er som nevnt i teori og funn, begreper som glir i hverandre, der definisjonene kan være vanskelig å skille (jf. del 2.2.4; del 4.3). Et interessant innspill fra en av informantene, handlet om det at tidlig innsats ofte var mer relatert til individet, mens forebygging ble satt i mer sammenheng med systemarbeid rundt barnet og tiltak mot hele barnegruppa. Videre vises det også her til at begrepene overlapper hverandre. I forbindelse med dette innspillet kan man se for seg et barn i barnehagen med regulerings vansker som strever og man vil være inne med tidlig innsats. En kan da være opptatt av å avdekke problemområdene til barnet og spør PPT om hjelp til dette (med samtykke fra foreldre). Barnet blir fulgt med på og kanskje utredet med tanke på mulig diagnostisering, for å finne tiltak som kan hjelpe på barnets vanskeområder. Her kan fort søkelyset bli på å finne de individuelle egenskapene til barnet som avviker fra det som er



«normalt», for å så kunne hjelpe barnet med utviklingen før vanskene blir enda større. Tanken er å være inne med tidlig innsats, der en ikke skal «vente å se», men sette i gang individuelle tiltak for barnet. Samtidig vil det her være vesentlig å se på hva i miljøet som hemmer eller fremmer utfordringene til barnet for å forebygge, og barnehagen samarbeider med PPT for å finne fram til faktorer som er viktig for å få til et regulerende miljø, inkluderer barnet i gruppen og sette i gang tiltak som også kan være gode for flere barns utvikling. Det er noe som vises til i funn og teori, at forebygging bør være rettet mot hele barnegruppa, og ikke kun de som er utsatt for risiko eller har påviste vansker (jf. del 2.2.4; Groven & Rostad, 2022, s. 57). Refleksjon rundt begrepene, kan relateres til gamle og nye paradigmer i forhold til tidlig intervensjon og tidlig innsats, som omtales i Carl J. Dunst sin modell i del 2.2.4, I et gammelt paradigme som også kan være til dels gjeldene i dag, handlet det om at det spesialister utelukkende kom med tiltak og man var opptatt av behandlingsmodeller for det enkeltbarn og eksempelvis skadebaserte modeller som skulle fikse svakheter og problemområder hos barnet. Det nyere paradigme er mer miljørettet med tanke på tidlig innsats og forebygging, og man er mer opptatt av at utvikling og mestring kan fremmes ved å gi barn relevante førstehånds erfaringer (Groven & Rostad, 2022, s. 45-46). Mye av systemarbeidet omhandler en form for universell forebygging eller primærforebygging, der man setter i gang ulike tiltak for at problemer hos barna i mindre grad skal oppstå. Det handler samtidig om å være bevisst på ulike risiko og beskyttelsesfaktorer både relatert til miljø og enkeltindivider, der man kan minske risikofaktorer og fremme beskyttende faktorer hos barn med sosiale og emosjonelle vansker i deres miljø. Noe som viser til en form for sekundærforebygging eller selektiv forebygging mot grupper eller enkeltbarn som fremstår som utsatt for en utfordrende utvikling, og som en tertiær eller indisert forebyggingsstrategi for å begrense problemområdet for barn i stor risiko, ved å gi barna en større livsmestrende kompetanse igjennom eksempelvis gode lek og læringsmiljøer i barnehagen (jf. del 2.2.3; del 2.2.4, Befring & Uthus, 2019, s. 503-505, Befring, 2019, s. 176; Caplan, 1964; Groven & Rostad, 2022 s. 35; Rundskriv Q-16/2013).

Et rausere normalitetsbegrep er et annet innspill som jeg vil sette et søkelys på i forbindelse med systemrettet arbeid og forebygging for barn med sosiale og emosjonelle vansker. En slik tankegang kan være en del av en inkluderings strategi som kan vise til at mangfold er greit og selv om vi strever med ulike ting, er det fortsatt «normalt». Det likevel vesentlig at barn skal få hjelp og støtte til sine individuelle utfordringer, at man ser enkeltbarnet med sine forutsetninger, men i større grad innenfor det miljøet de er en del av. Tilrettelegging i barnehagemiljøet kan flere dra nytte av, tiltak

som eksempelvis fremmer sosial kompetanse og hjelper barna i forhold til følelsesregulering. Dette er elementer med bakgrunn i mine funn som fremmer å jobbe systemrettet med sosiale og emosjonelle vansker, og viser til at systemjobbing kan være en form for tidlig innsats ved at man har et helhetlig perspektiv, hvor man skaper et forbyggende miljø, samtidig som man ser hvert enkelt barn. For å få til dette er man avhengig av samarbeid og tilrettelegging i systemene rundt barnet, samt kan det være relevant å se spesialpedagogikk og allmennpedagogikk i en sammenheng. Dette kan handle om å bygge opp laget rundt barnet ved å lage et støttesystem for å gi mangfoldet av barn et inkluderende miljø for lek og læring, noe som også vises til Meld. St. 6 (2020, s. 78) og «Nordahl-rapporten» (2018, s. 8).

## 6 Avslutning

I avslutningen oppsummeres studien med refleksjoner rundt et utvalg av sentrale elementer. Det fremmes deretter forslag til mulig veier videre med utgangspunkt i temaet og det jeg fant ut underveis i mitt prosjekt.

Formålet med dette prosjektet var å få et større innblikk i hvordan PPT legger opp til et systemrettet samarbeid med barnehagene og om dette kan være en form for tidlig innsats og en del av et forebyggende arbeid for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Funnene i min studie kan i denne forbindelse være et interessant bidrag som fremmer tendenser rundt dette temaet innenfor rammene i dette prosjektet. Mange av funnene kan samtidig relateres til andre teoretiske bidrag og forskning, som jeg har vist eksempler på i denne oppgaven.

### 6.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg og reflektere rundt utvalgte momenter jeg sitter igjen med, og som har et utgangspunkt i problemstillingen for prosjektet;

«Hvordan legger PPT opp til systemrettet samarbeid med barnehager, og hvordan opplever PPT et slikt samarbeidet i forhold til tidlig innsats og forebygging for barn med sosiale og emosjonelle vansker?»

PPT legger opp til et systemrettet samarbeid med barnehagene ved å tilby jevnlig samarbeidsmøter og fremmer å være et lavterskeltilbud som det skal være lett å ta kontakt med, og at de kan bistå barnehagen med arbeid og tiltak rundt utfordringer i barnegruppa og barnehagens miljø. Tjenesten prøver å være til stede på arenaer barnehagen er for å se hva som rører seg i barnehagen, skape flere møtepunkter og da gjøre det lettere å ta kontakt. Det vises til at et godt samarbeid kan være en form for tidlig innsats og et forebyggende tiltak for barn som strever. Det er her vesentlig å jobbe med og være bevisst på ulike utfordringer knyttet til systemrettetarbeid for å kunne bedre det tverrfaglig samarbeidet mellom PPT og barnehagene. Utfordringer er blant annet knyttet til organisering, ressurser, tid og holdninger. Individrettet arbeid er noe som pekes på at tar mye av tiden og ressursene til PPT bort fra systemarbeidet. Individ arbeid er også sterkere forankret i holdninger og forventninger i forhold til hva PPT skal jobbe med og tydeligere presisert i lovverk.

Kompetanseløftet har den senere tiden vært med å bidra til et generelt større søkelys på systemarbeid og inkludering. I forbindelse med drøftinger rundt funn relatert til det tosidige mandatet og utfordringer med systemarbeid, har helhetsperspektivet blitt noe jeg synes er et interessant begrep, som man ser tendenser til at er en måte å tenke på i dagens PPT, der de setter de to siden av sitt mandat i en sammenheng. I Moen (2018) sin artikkel vises det til et helhetlig perspektiv, der man i stor grad likestiller individarbeid og systemarbeid. Helhetsperspektivet viser til en begrepsbruk som verken gir direkte assosiasjoner til individ eller system, men heller fordrer det å se en helhet, og favner slik jeg ser det, begge sidene av PPT sitt mandat, også i forhold til samarbeid med barnehager. Dette kan videre sees i en sammenheng med en mer helhetlig pedagogikk som skal inkludere både allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. En slik pedagogikk kan by på utfordringer og man må muligens endre deler av dagens system, samtidig kan det fordra et enda sterkere samarbeid mellom barnehage og PPT (samt inkludere flere instanser rundt barnet), der man i samarbeid kan bygge opp et pedagogisk støttesystem (Nordahl et al., 2018) rundt barn med ulike utfordringer, deriblant barn med sosiale og emosjonelle vansker. En slik måte å tenke på kan relateres til mine funn, der mye av det forebyggende systemarbeidet i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker, omhandlet en tilrettelegging i det ordinære tilbudet. Der man samarbeider om å lage en «verktøykasse» med ulike forebyggende tiltak og tilrettelegger i miljøet til barnet. I teori, artikler, styringsdokumenter og tidligere forskning vises det også til et søkelys på dette, som kan være med som en mer inkluderende strategi rundt barn som strever med ulike utfordringer og vansker.

## 6.2 Ideer for veier videre

I etterkant av dette prosjektet sitter jeg igjen med flere ideer rundt hva som kunne vært interessant å se nærmere på med utgangspunkt i tematikken jeg har valgt og med innsikt fra mitt prosjekt;

- En ide med en annen vinkling kan være; hvordan barnehagen tilrettelegger for barn med sosiale og emosjonelle vansker i sitt ordinære tilbud. Der man kunne sett nærmere på barnehageansatte sitt syn på samarbeidet med PPT, for og eventuelt sammenligne deres syn rundt systemrettetsamarbeid med PPT sin erfaring og tanker rundt emne.
- Det kunne også vært spennende å se hvordan man opplever og tilrettelegger for en mer helhetlig pedagogikk i både i skoler og barnehager, med tanke på at det kan virke som mye av barns utfordringer og vansker skal favnes av de som allerede jobber der, eller om de har et godt samarbeid med instanser rundt.

- En mer kvantitative undersøkelser rundt omfanget av systemarbeid kunne vært interessant der man kunne sammenligne ulike PPT kontorer innenfor et område eller helt ulike deler av landet.
- Søkelys i denne oppgaven har vært rettet mot systemarbeid og i forbindelse med teori, tidligere forskning og funn som ble jobbet i forhold til denne oppgaven, har helhetsperspektivet blitt noe jeg synes kan være aktuelt begrep. Med utgangspunkt i dette kunne en sett nærmere på hva PPT legger i et helhetsperspektiv i forhold til sitt tosidig mandat, og om en slik begrepsbruk er mer relevant for deres arbeid?
- Hvilken rolle ser man for seg at PPT skal ha i fremtiden? (med blant annet tanke på et pedagogisk støttesystem)? Her kunne man brukt både kvalitativ metode og spørre PPT ansatte, lærere eller andre aktuelle personer. En mer kvantitative spørre undersøkelse kunne også vært relevant her.

# Referanser

Andrews, B-C & Hustad, T. M. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* Nordlandsforskning.

[https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/3030768/NF-rapport%2b12\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/3030768/NF-rapport%2b12_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Andrews, B-C., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, T. M., (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap – Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten.* Nordlandsforskning.

[https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2727366/NF-rapport%2b7\\_2018%2b%2bKompetanseutvikling%2bi%2bet%2bmangfoldig%2blandskap.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2727366/NF-rapport%2b7_2018%2b%2bKompetanseutvikling%2bi%2bet%2bmangfoldig%2blandskap.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager.* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§33>

Barneombudet (2017). Barneombudets fagrapport 2017. *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen.*

<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>

Befring, E., (2019). *Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring.* I

Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168- 195).

Cappelen Damm akademisk.

Befring, E., & Uthus, M., (2019). *Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og*

*muligheter.* I Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s.

500-522). Cappelen Damm akademisk.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology.* *Qualitative Research in*

*Psychology*, 3 (2), 77-101.

- Bronfenbrenner, U. (red) (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Cameron, D.L, Kovac, V.B & Tveit, A.D (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitetet i Agder, 2011, Kristiansand, Universitetet i Agder.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/rapport\\_ppt\\_og\\_barnehagen.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf)
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic books.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 49-77). Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B (2018). *Pedagogisk systemarbeid*. I Bjerklund, Groven, B., & Åmot, I. *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 45-57). Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommuner Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Groven, B., (2018). PPTs sytemrettede arbeid med utgangspunkt i barn under opplæringspliktig alder– spor og trekk over år. I M, Bjerklund, B, Groven & I, Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 20-33). Universitetsforlaget.
- Groven, B. & Rostad, E. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats- en historisk, ideologisk og teoretisk

innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland, *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s.33-62). Gyldendal.

Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3.: med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Høyskoleforlaget

Holmen, H. G. & Bjerklund, M. (2019). Ledelse av systemrettet arbeid i barnehagen.

I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s.128-142). Universitetsforlaget.

Hesselberg, F. & Tetzchner, S. Von. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.

Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg., p. 225). Fagbokforl.

Kvale, S. (2015a). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.,2. oppl. s. 42-68). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (2015b). Tematisering og design av en intervjuundersøkelse. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.,2. oppl. s. 134- 155). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (2015c). Validitet som sosial konstruksjon. S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.,2. oppl. s. 156- 171). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (2015d). Å utføre et intervju. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red.). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.,2. oppl. s. 272-294). Gyldendal akademisk.

Kvillo, Ø. (2013a). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i*



*pedagogisk psykologi*. (s.139-158). Trondheim: Akademika Forlag.

Kvello, Ø. (2013b). Sosioemosjonell utvikling. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. (s.23-51). Trondheim: Akademika Forlag.

Lie, T., Sverre Nesvåg, S., Tharaldsen, J., Olsen, E., & Befring, O., (2003). *Evaluering av Samtak 2000 – 2002- Sammendrag- Evaluering av styrking av pedagogiskpsykologisk tjeneste og av et 3-årig praksisrettet kompetanseutviklingsprogram for. pedagogisk-psykologisk tjeneste og skoleledere (Samtak)*. (Rapport RF – 2003/112). Rogalandforskning.  
<https://norceresearch.bragg.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2676946/RF-2003-112.pdf?sequence=1>

Lyngseth, E. J & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. J. Lyngseth, & B. Mørland, (Red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s.19-31). Gyldendal.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mjøs, M., Hillesøy, S., Moen, V., Ohna, S. E., Holtar Arnholt, C., Stava Bjørgan, M., Haug, P., Hedegaard-Sørensen, L., Jonassen, S., Martens Meyer, A., & Øen, K. (2023). *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).  
<https://doi.org/10.23865/noasp.186>

Mjøs, M. (2023). Om SUKIP-prosjektet og antologien – en introduksjon. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (Red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (Kap. 0, s. 11–21). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).  
<https://doi.org/10.23865/noasp.186>

- Moen, T. (2018). *Individ- og systemrettet arbeid I PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse?* Spesialpedagogikk 04-18, (s.6-14).  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/10/03/Spesialpedagogikk%20nr%204%202018.pdf>
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M, Bjerklund, B, Groven & I, Åmot (Red.), *PPTs systemrettedearbeid i barnehagen* (s. 34-44). Universitetsforlaget.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølvsberg, A. M. (2018). *The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000-2015*. Nordic Studies in Education, 38(2), 101-117.  
<https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- Moen, T. & Szulevicz, T. (2022). *Norske og danske PP-rådgiveres opplevelse av «utenfrastyring»: En kvalitativ studie*. Psykologi i kommunen nr. 4 2022.  
<https://psykisk-kommune.no/norske-og-danske-pp-radgiveres-opplevelse-av-utenfrastyring-en-kvalitativ-studie/19.251>
- Mørland, B. (2022). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s.223-241). Gyldendal.
- NLA Høgskole (2023, 5. mai). *SUKIP*.  
<https://www.nla.no/forskning/fou-prosjekt/sukip-prosjektet/sukip/>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge-ekspertgruppen for barn og Unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.  
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2023). Månedsmøtet som arena for gjensidig profesjonslæring for

barnehage og PP-tjeneste. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (Kap. 4, s. 97–116). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch4>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Pettersen, R., Tveit, A. & Tolgensbakk, A. (2013). *Sluttrapport fra modellprosjektet Faglig løft for PPT.*

[https://www.ntnu.no/documents/39039734/39709303/Fagligloft\\_sluttrapport.pdf/09b1feb6-a67c-462a-bc67-024648622865](https://www.ntnu.no/documents/39039734/39709303/Fagligloft_sluttrapport.pdf/09b1feb6-a67c-462a-bc67-024648622865)

Rundskriv Q- 16/2013. *Forebyggende innsats for barn og unge.*

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv\\_q16\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf)

Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 79-105). Fagbokforlaget.

St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tveit A. D, Kovac V.B & Cameron D.L. (2012). «*Ja takk, begge deler*» PPTs individ – og systemrettet arbeid i barnehagen.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>

Tveit A. D, Kovac V.B & Cameron D.L. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 58-70). Universitetsforlaget.

UiO, (2023, 8.august). *Hva er Nettskjema*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen- innhold og oppgaver*.

<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2022a). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183002>

Utdanningsdirektoratet (2022b, 07. juli). *PP-tjenesten (PPT)*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Åmot, I. (2019). *Barns perspektiver, sakkyndighetsprosesser og systemarbeid i barnehagen*. I

M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot, (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 100-113). Universitetsforlaget.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykke og informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Utdrag av transkribering

Vedlegg 4: Utdrag av koding og kategoriseringsprosessen

Vedlegg 5: Eksempel på tankekart – temaanalyse

Vedlegg 6: Svar på søknad til SIKT



## Vedlegg 1: Samtykke og informasjonsskriv

### **Vil du delta i et forskningsprosjekt med temaet: «Systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehager»?**

Dette er en forespørsel om å delta på et intervju i forhold til mitt prosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk (spesialisering i spesialpedagogikk) og omhandler samarbeidet mellom PPT og barnehager. I mitt forskningsprosjekt vil jeg se nærmere på hvordan det jobbes systemrettet, og om slikt dette kan være forbyggende og fremme tidlig innsats for barn med sosiale og emosjonelle vansker.

Foreløpig problemstilling:

*«Hvordan kan et systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehagesektoren foregå og kan det bidra til økt forebygging av sosiale og emosjonelle vansker hos små barn?»*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

USN – Universitet i Sør-Øst-Norge

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Da du/dere har relevant erfaring i forhold til mitt prosjekt

- 

- **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden jeg vil benytte er semistrukturert intervju der jeg er ut etter deres erfaringer og opplevelser rundt temaet. I forkant vil du motta en intervjuguide med temaer og mulige spørsmål som jeg vil komme inn på. Intervjuet vil ha et omfang på 30-60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, og vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Lydfilene vil bli slettet i etterkant av dette. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student og eventuelt min veileder som har tilgang til personopplysninger. Til lyd opptak fra intervju benyttes Nettskjema Diktafon (innloggings tjeneste via USN).

Opplysningene vil være lagret på en sikker måte i en forskningsserver (USN Research Data Archive) frem til prosjektslutt. Navn og personlige opplysninger vil ikke komme til syne, men erstattes med koder.

og holdes adskilt fra eventuelle navnelister.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024. Informantene som deltar i dette forskningsprosjektet, skal ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Ingen av opplysningene skal i utgangspunktet brukes til videre prosjekter eller forskning. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst-Norge (USN) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
  - innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
  - å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
  - å få slettet personopplysninger om deg
  - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sør-Øst-Norge (USN) ved
  - Selma Dzemiđic Kristiansen (veileder) E-post: [Selma.Dzemidzic.Kristiansen@usn.no](mailto:Selma.Dzemidzic.Kristiansen@usn.no)
  - Tine Marie Nøvik (student) E-post: [190152@usn.no](mailto:190152@usn.no)
- Vårt personvernombud:
  - Paal Are Solberg E- post: [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Student*

Selma Dzemiđic Kristiansen

Tine Marie Nøvik

---



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehager. - «Hvordan kan et systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehagesektoren foregå og kan det bidra til økt forebygging av sosiale og emosjonelle vansker hos små barn?»*

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Innledende informasjon:

Jeg er student ved Universitet i Sørøst-Norge, der intervjuer rundt valgt tema vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i pedagogikk (spesialisering i spesialpedagogikk). Jeg setter stor pris på om du som PP-rådgiver vil delta i et intervju og gi meg din innsikt i forhold til min tematikk. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, og vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Lydfilene vil bli slettet i etterkant av dette. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet. I selve oppgaven vil navn og andre personlige opplysninger anonymiseres.

## Intervjuguide

### Tema for prosjektet:

#### Systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehager

Prosjektet omhandler samarbeidet mellom pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og barnehager. I mitt forskningsprosjekt vil jeg se nærmere på hvordan det jobbes systemrettet, og om dette kan være forbyggende og fremme tidlig innsats for barn med sosiale og emosjonelle vansker.

Noen nøkkelbegreper forhold til dette temaet er: *samarbeid, PPT, barnehage, systemarbeid, sosiale og emosjonelle vansker, tidlig innsats, forebygging og inkludering.*

### Aktuelle temaer og intervju spørsmål:

#### 1. Bakgrunns spørsmål

- 1.1. Alder:
- 1.2. Kjønn:
- 1.3. Utdanning?
- 1.4. Hvor lenge har du jobbet i PPT?
- 1.5. Hva slags profesjonelle og faglige møter har dere i hverdagen med eksempelvis barnehagesektoren (og andre instanser)?

#### 2. Samarbeid med barnehager

- 2.1. Hva legger du/dere i det å samarbeide med barnehager?
- 2.2. Hvordan legger dere til rette for et godt samarbeid med barnehager i forhold til barn med sosiale- og emosjonelle vansker?
- 2.3. Hvordan tenker du/dere at barnehagen kan legge til rette for et godt samarbeid med PPT?

### 3. Systemarbeid

- 3.1. Hva legger du i begrepet systemarbeid?
- 3.2. Hvordan jobber dere systemrettet mot barnehagesektoren (faste dager, faste kontakter, veiledning på personalmøter, tverrfaglig møter, drøftingsmøter etc.)?
- 3.3. Hvor mye tid bruker dere på systemrettet arbeid (kontra individrettet arbeid)?
- 3.4. Hva synes du/dere kan være utfordrende med å jobbe systemrettet?
- 3.5. Har du opplevd endringer i forhold til hvordan dere bistår barnehager de siste årene?

### 4. Tidlig innsats og forebygging

- 4.1. Hvordan forstår du begrepet tidlig innsats i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker?
- 4.2. Hvordan forstår du begrepet forebygging i forhold til barn med sosiale og emosjonelle vansker?
- 4.3. Hvordan bistår dere barnehager med å jobbe med tidlig innsats, forebygging og inkludering?

### 5. Sosiale- og emosjonelle vansker

- 5.1. Hvilke sosiale og emosjonelle vansker opplever dere at er mest utbredt i tidlig alder hos små barn?
- 5.2. Hvordan jobber dere med forebygging av sosiale og emosjonelle vansker hos små barn i barnehage? (Eksempelvis hva slags aktiviteter og arbeidsoppgaver er rettet mot denne type vansker i barnehager?)
- 5.3. På hvilke måter opplever dere at et systemrettet samarbeid med barnehager kan forebygge sosiale og emosjonelle vansker hos de små barna, og eventuelt hva er viktig for å få dette til?
- 5.4. Hvilke type sosiale og emosjonelle vansker ser du for deg en kan forebygge med systemrettet og tidlig innsats i barnehagen?

### 6. Avsluttende spørsmål

- 6.1. Hvis du skulle trekke ut et par ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva vil det være?
- 6.2. Er det noe du har tenkt på under intervjuet som du nå ønsker å legge til?
- 6.3. Ønsker du å lese igjennom min transkribering av dette intervjuet for å eventuelt legge til eller trekke fra noe i ettertid?
- 6.4. Hvordan opplevde du det å bli intervjuet?

Tusen takk for at du stilte opp!

## Vedlegg 3: Utdrag av transkribering

07:47.000 --> 07:53.000

H: Vi har jo tenkt at vi kanskje jobber 70% individ og 30% system.

07:58.000 --> 08:04.000

H: Det vil jeg tro. Det er jo sammensatt, selvfølgelig.

08:05.000 --> 08:09.000

T: Hva synes dere er utfordrende med det å jobbe systemrettet?

08:10.000 --> 08:17.000

H: Det er jo å kunne komme i posisjon til å kunne gjøre disse systemarbeidene.

08:17.000 --> 08:20.000

H: Det er jo ...

08:22.000 --> 08:31.000

H: For at vi skal kunne jobbe systemrettet så må det være et ønske om at vi skal komme inn og bistå og veilede innenfor et system.

08:31.000 --> 08:36.000

H: Det kan jo være et ønske fra ledelse, men det er ikke nødvendigvis et ønske fra de ansatte ...

08:36.000 --> 08:40.000

H: Eller man ser ikke de samme utfordringene på en avdeling.

08:40.000 --> 08:50.000

H: Det er jo utfordrende det å skulle veilede i noen mønstre som er ganske etablerte.

08:50.000 --> 08:56.000

H: Som barnehagen kan ha en god del av opplever jeg.

08:56.000 --> 09:07.000

H: Det er jo noen ting om at vi vet ikke noen ting om det, med mindre det tas opp med oss.

09:07.000 --> 09:16.000

H: Det er ikke som at vi kan bare gi frem et forslag om at her tenker vi det eller det, vi kan gi en anbefaling, men det må jo være et ønske.

09:16.000 --> 09:24.000

H: Det å være i posisjon til å kunne jobbe med et system og det må være et ønske om det, og det er jo det som er utfordrende.

09:24.000 --> 09:34.000

H: Og selvfølgelig at det er en hverdag og tida i hverdagen. Det må strekke til for å kunne gjøre den jobben.

09:34.000 --> 09:39.000

H: Det er lett for oss å si noen ting om hvilke anbefalinger og tiltak

09:39.000 --> 09:44.000

H: Det er jo ikke så lett for de andre endene som skal utføre dette.

09:44.000 --> 09:48.000

H: Det er jo ... Ja, det kan være en utfordring.

09:49.000 --> 09:54.000

T: Har du opplevd at det er noen endringer i forhold til hvordan man har bistått barnehagene de senere årene?

09:54.000 --> 09:58.000

T: Nå har jo du jobbet i fire år.

09:58.000 --> 10:07.000

H: Absolutt. Men det er også store individuelle forskjeller fra barnehage til barnehage.

10:08.000 --> 10:31.000

H: Jeg opplever et genuint større fokus på det å skifte ... Ikke at normal vinduet blir enda mer snevert enn det det allerede er, men for at vi skal kunne klare å forstå barn ut fra sin kontekst.

## Vedlegg 4: Utdrag av koding og kategoriseringsprosessen

### Tverrfaglig team og samarbeidsmøter

- **Dialog møter** (hatt med skoler en stund- «ikke individsaker- bli litt bedre kjent med hverandre som organisasjoner- snakke sammen på et litt mer overordnet nivå»- 01.35)
- Ansvarsgruppemøter
- Deltar på nettverk for støttepedagoger
- Samkonsultasjoner i forhold til «**Tenk sammen**» satsing
- Konsultasjonsteam- barnehager og skole kan avtale tid og drøfte ulike problemstillinger, ofte knyttet til enkelt barn, men bidrar jo også på systemnivå – 2.14
- Tverrfaglig barnehageteam- pilotprosjekt med teamet bestående av PP-rådgiver og alt fra jordmødre til aktuelle vernepleier, også helsesykepleiere- sammen med ledelse i barnehagen- Barnehagen velger tema for møte, men skal være på systemnivå -3.00
- Tverrfaglige team- jevnlig møter (to til tre ganger i halvåret) der barnehagen kan melde inn saker, barnevern og familiehuset er med. Er det ikke individsaker så ønsker man likevel å møtes å drøfte systemrettet ting på barnehagenivå. -1.59. De som sitter i tverrfaglig team, er kontakt person for de barnehagen i den sonen de jobber i. -10.33
- Konsultasjonsteam for barnehage, der bare PPT er inne, barnehager kan melde inn saker både på system og mer individsaker. -2.39
- Kontaktmøte-tid: Tre PP-rådgiver har fordelt barnehagen i kommunen mellom seg og har kontaktansvar for disse og har avsatt 2-3 timer hver måned til møte med barnehagene. -2.08
- Utvidet co-team: der PPT sitter som representanter sammen med andre profesjoner og drøfter saker. -2.20
- Samarbeidsmøter i enkeltsaker.
- Mye samarbeid via kontaktmøtene- dette er en fast tilstedeværelse fora som har fungert godt. Der man blir kjent med enheten og menneskene der. Dette fremmer samarbeid og en møtetid PPT prioriterer. – 3.08 & 4.43
- Konsultasjonsteam blir også brukt flittig i forhold samarbeid rundt sosiale og emosjonelle vansker
- Med på møter med Bup, habilitering, fysio, ergo og helse
- Ulike grupper og prosjekter i kommunen
- **Tverrfaglig samarbeid** er vesentlig for forebygging, spesielt i overganger i barnas liv. -15.34
- Samarbeid om et **felles mål** om at barn skal ha det godt i barnehagen, og ha god utvikling og kunne mestre livet. -27.15
- Drøftingsmøter
- Veiledninger
- Deltar på rektor og styremøter
- Deltar på plandager og personalmøter, og noen foreldremøter i barnehagene
- Møter med ledelse og **barnehagemyndighet**, og virksomhet barnehage, samt møter ute i saker (individsaker, systemhenvisninger, og veiledningsmøter)
- Leder deltakende på styrersamlinger-2.30

### Lavterskel som et samarbeids element

- Lav terskel for å ta kontakt- 4.46 & 7.36
- Være tilsted på arenaer der barnehagene er- ufarliggjøre å ta kontakt –8.55
- Deler kontaklinformasjons og legger opp til at barnehager kan ringe, mye henvendelser angående sosiale og emosjonelle vansker -5.22
- Tilbyr råd og veiledning på lavterskel uten henvisningen- 6.00

- Samarbeid kan være at det er lavterskel for å ta kontakt med hverandre. -4.17
- Kontaktperson via tverrfaglig team kan gjøre det lettere å ringe for raske spørsmål. -10.33
- Enten at barnehage har en stor verktøykasse, så de veit hva de kan prøve ut, eller har lavterskel for å ta kontakt med andre for å drøfte eventuelle tiltak -23.41
- Deltar på eier og styrer samlinger for å se hva som rører seg i barnehageverden og bli kjent. -2.57
- Tilstedeværelse og hyppighet av møtepunkter – «jo mer barnehagen ser meg jo lettere blir det å ta kontakt (uten å bli for personlig)». -18.21
- PPT bistår ved å være **tilgjengelige** i forhold til drøfting og konsultasjoner, og være inne på lavterskel ved å tilgjengeliggjøre seg å komme ut i barnehager før eventuelle henvisninger- 12.56
- Det man fra PPT sin side legger i samarbeid er at man har en god dialog og vet hva som rører seg i de forskjellige barnehagene, hvilke utfordringer de står i, slik at vi kan brukes som sparringspartnere. – 3.39.
- Viktig å være på tilbudssiden når det gjelder å bistå barnehagene. – 20.57

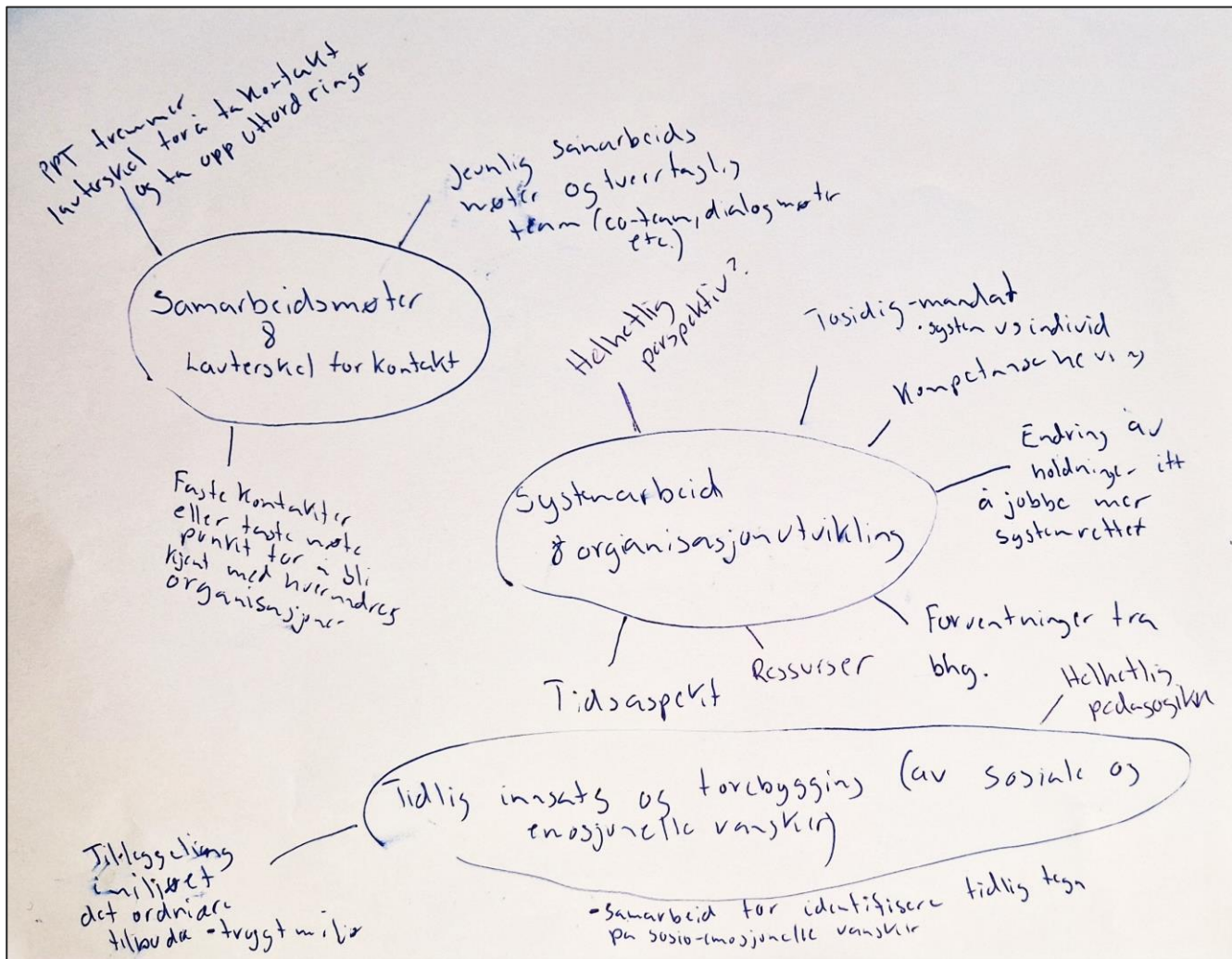
### Helhetlig innsats ift. samarbeid

- «Veldig mye av det vi gjør er systemrettet»-10.04 eksempelvis «Tenk sammen»- prosjektet
- Grunnlaget for samarbeid er at man jobber mot et felles mål, der man bidrar med ulike kompetanse- 4.22
- Helhetlig innsats ute i barnehagen er vesentlig, både i forhold til støtte til utfordrende situasjoner for voksne, men også at barna skal oppleve et helhetlig miljø som er trygt og forutsigbart -21.42
- PPT er avhengig av barnehagen som samarbeidspartner for å komme i posisjon til å jobbe systemrettet. -26.08
- For å få til systemarbeid må det også legges til rette i systemene utenfor, på kommunalt nivå, at de også ser betydning på samme nivå som barns rett til spesialpedagogisk hjelp. 27.11.

### Organisering, tid og ressurs

- «Dialog med barnehagen både på individ og systemnivå- to-sidig mandat»- 3.37- «vi prøver å ivareta hele mandatet vår»... mange barnehager...
- Endret kultur i kommunen for å jobbe mer systemrettet. Holdninger og ressurstildelinger er endret- 15.39
- **Organisering og struktur** er vesentlig i forhold til sosiale og emosjonelle vansker, vanskelig å regulere seg i et støyende miljø og få til god lek og godt samspill- så det kan være vesentlig å rydde litt i omgivelsene (dette kan PPT bistå med). - 20.55
- Jobbe systematisk, lage gode rutiner, ha et godt kunnskapsgrunnlag og kunne tilrettelegge- og at dette er en samarbeidsprosess, hvor flere parter kommer med ideer, der man har jevnlig møtepunkter lager planer, evaluerer og systematiserer. -8.52
- Ønsker å jobbe mer systemrettet, men mest tid på individ arbeid fortsatt. Handler litt om **holdninger** der ute også, samt **tid og ressurser** – 8.23 & 8.59
- Avhengig at barnehager faktisk tar kontakt – 8.41
- **Organisering og struktur** er også en utfordring i forhold til systemarbeid og forebygging -16.32
- Hvordan man skal få satt ting til livs på en god måte med tanke på å få til både individ arbeid og systemarbeid (tosidig mandat)- «selv om man skal være mer på system nå, så er det jo et jevnt trykk på individssiden- det er jo lovfestet i forhold til frister»-17.29
- Systemarbeid tar mer og mer plass på interne møter og tverrfaglige møter (etter kompetanseløftet) har skjedd en utvikling her – 24.22
- Viktig at man respekterer hverandres tid. -5.12
- Må settes av tid, hektiske dager i barnehagen- 17.17

# Vedlegg 5: Eksempel på tankekart – temaanalyse





# Vurdering av behandling av personopplysninger

21.08.2023

**Referansenummer**

771126

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

21.08.2023

**Tittel**

Systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehager

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /  
Institutt for estetiske fag

**Prosjektansvarlig**

Selma Dzemidzic Kristiansen

**Student**

Tine Marie Nøvik

**Prosjektperiode**

12.06.2023 - 05.07.2024

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 05.07.2024.

Meldeskjema

## Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

## Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

## Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.