

Masteroppgave

**Systemrettet arbeid fra PP- tjeneste og
Spesialpedagogisk team rettet mot kvalitet
i barnehagene.**

**En kvalitativ undersøkelse: Hvordan påvirker systemrettet arbeid
fra PP-tjeneste og spesialpedagogisk team kvalitet i barnehagene
i en valgt kommune.**

Av

Evguenia Vassilieva Buskum

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Innlandet
Vår 2017

Forord

Det er mange som har skrevet masteroppgave før meg. For noen var det et steg videre i utdanning prosessen, for noen er det et livsverk som har mye større tyngde. For min del var det en langvarig prosess som betyr etablering, inkludering og utvikling av meg selv som en fagperson i det norske samfunnet. Det tok tolv lange år etter at jeg første gang kom inn som student ved Høyskolen i Lillehammer med hensikt å bekrefte min utdanning som jeg hadde fra (fikk i) Øst Europa. Veien var lang og min oppfatning av spesialpedagogisk teori, yrket og barna har tydeligvis forandret seg i denne perioden. Denne masteroppgaven er en avslutning i studiet «master i spesialpedagogikk» med veiledning og endringsarbeid som fordypning ved HIL/INN. Med småbarn i familien og full jobb er ikke enkelt å fullføre en studie. Derfor vil jeg av hele mitt hjerte takke min ektemann Erik og barna våre for tålmodighet med min skolegang i alle disse årene.

Denne masteroppgaven handler om systemrettet arbeid i barnehagen i samarbeid med PP-tjenesten/spesialpedagogisk team (heretter PPT), som kan føre til kvalitetsøkning i barnehagens daglige arbeid. Dette var min hypotese da jeg startet dette prosjektet. Før prosjektet startet, deltok jeg selv som veileder ved hjelp av *pedagogisk analysemodell* i flere barnehager i kommunen. Det var et interessant og lærerikt arbeid som hadde stor innvirkning på meg som spesialpedagog. I mitt forskningsprosjekt ville jeg ikke se på resultatene av arbeidet, men finne opplevelsene til de som i to år deltok i arbeidet gjennom pedagogisk analysemodell og samarbeidet med PPT. Det var et av flere tiltak som kommunen og PPT satte i gang i forhold til systemrettet arbeid. Jeg fikk full støtte av min daglige leder, som er leder for Pedagogisk Psykologisk senter i kommunen) og barnehagesjefen i kommunen støttet initiativet mitt og fant temaet både interessant og nyttig for vurdering i kommunen.

Mine kolleger støttet meg i arbeidet. Gode kollegaer viste tålmodighet og omtanke, spesielt når det var krevende for meg. Det er venner som hadde hjulpet meg med motivasjon og tilrettelegging i hverdagen.

Spesielt stor takk vil jeg gi til Toril Kristiansen som var en utrolig god støtte for meg i hele min utdanningsprosess.

Gjøvik, Raufoss. Mai, 2017

Evguenia V. Buskum

Sammendrag

Masteroppgavens tema er systemrettet arbeid fra PP- tjeneste og Spesialpedagogisk team (heretter PPT) rettet mot kvalitet i barnehagene. I følge nåværende lovverk og politiske føringer har PP-tjenesten som mandat å jobbe både individrettet og systemrettet mot barnehagene og skolene og bistå dem i kompetanse og organisasjonsutvikling (lovdata.no. bh. lova § 19c). I sakkyndig vurdering skal PPT vurdere om barnet kan få hjelp som sikrer forsvarlig utvikling i barnehagens allmennpedagogiske tilbud (lovdata.no, bh. lova § 19d). Dersom dette er mulig, skal PP-tjenesten hjelpe til med å iverksette hjelp innenfor de ordinære rammer ved å jobbe systemrettet. Et av tiltak som ble valgt i kommunen på system nivå er *pedagogisk analysemodell* som ble utarbeidet ved Læringsmiljøsenderet og Thomas Nordahl. I tidligere undersøkelser av systemrettet arbeid og pedagogisk analysemodell brukt i barnehagen finner jeg bare positive tilbakemeldinger og strålende resultater der modellen er blitt brukt.

I den kommunen som jeg jobbet med i forskningsprosjektet ble systemrettet arbeid organisert og fordelt slikt at rådgivere fra PP-tjenesten veiledet barnehagene sammen med spesialpedagogene fra spesialpedagogisk team (heretter PPT). Medarbeiderne fra de to avdelingene arbeider også sammen i kommunens tidlige innsats team (TiT). Derfor sees de to avdelingene under ett i min oppgave i forhold til veiledning ved hjelp av pedagogisk analysemodell. Formålet i denne oppgaven var å samle erfaringene fra de som har brukt pedagogisk analysemodell som verktøy og finne ut om det skjedde forandringer i barnehagens praksis etter at PPT begynte å bruke pedagogisk analyse aktivt versus rådgivningsarbeid som ble praktisert før.

Problemstillingen er: Hvordan påvirker systemrettet arbeid fra PPT kvalitet i barnehagene i en bestemt valgt kommune? De forskningsspørsmål som ble stilt opp var: 1. Finnes det samsvar mellom kommunens- og utdanningsdirektoratets krav til kvalitet i barnehagen, og barnehagepersonalets forståelse av begrepet «kvalitet i barnehagen»? 2. Hvordan samarbeider barnehagene med PPT i forhold til organisasjonsutvikling? Hva sier intervjugiverne om dette temaet, og hva sier kommunens politiske føringer? 3. Hvilken sammenheng/påvirkning kan vi finne mellom systemrettet arbeid med et konkret tiltak som pedagogisk analyse, og kvalitet i barnehagen? 4. Finnes det samsvar mellom systemrettet arbeid som utøves i kommunen med kravene til kvaliteten som kommunen stiller til barnehagene? 5. Vil en metode som er blitt pålagt ovenfra påvirke kvaliteten i barnehagen? 6. Hvilke faktorer vil påvirke PP-tjenesten og barnehagene slik at kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til barn med spesielle behov forbedres?

For å svare på disse spørsmålene har jeg redegjort for lovverket, politiske føringer, presentert teori om systemrettet arbeid og teori om pedagogisk analyse modell som er en måte å jobbe systemrettet. Jeg har også redegjort for hva som forstås med begrepene "kvalitet i barnehagen" og "forebyggende arbeid". Det teoretiske grunnlaget for dette arbeidet baserer seg på systemteoretisk perspektiv av Luhmann, systemøkologisk perspektiv av Bronfenbrenner, relasjonelt perspektiv, konstruksjonistisk perspektiv og det sosiokulturelle perspektivet. I oppgaven presenteres disse teoriene og hvordan de kaster lys over pedagogisk analysemodell.

Det er valgt et kvalitativt design med halvåpent intervju som metode. Det som det skal spørres om, er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. Det ble sendt temaer (formet som spørsmål) til samtale og informasjonsskrift om dette prosjektet ut til barnehagesjefen og til lederen for Pedagogisk Psykologisk senter i kommunen (se vedlegg N3 og 4). Deretter ble den samme informasjonen sendt til alle barnehagestyrere i kommunen. Jeg fikk respons fra fire pedagoger fra fire forskjellige barnehager, de ble mine intervjugivere i forskningsprosjektet. Det var tre pedagogiske ledere og en assistent som deltok direkte i arbeid med pedagogisk analysemodell. Intervjuene ble gjennomført og transkribert. Etter analyse og drøfting der svarene ble sett i forhold til forskningsspørsmål, ble det presentert konklusjoner.

Det viste seg at intervjugivernes definerte begrep "kvalitet i barnehagen" litt ulikt, avhengig av hvilken rolle de hadde i sin arbeidsplass. De kommunale visjoner på kvalitet i barnehagen er

ikke i strid med disse definisjoner. Dette bekrefter at alle pedagoger er forskjellige og ut i fra sin stilling i barnehagen har de forskjellige hovedideer om hva kvalitet innebærer.

Kommunen tar systemrettet arbeid rettet mot barnehagene på alvor. PPT avsetter tid og ressurser for både tidlig innsats team (TIT) og for implementering av pedagogisk analyse modell. Alle intervjudeltakerne var enige i at de vil fortsette samarbeid med PPT, men alle fire har forskjellige syn på dette samarbeidet. Bare en deltaker av fire satte samarbeid på systemnivå i høyere grad, enn samarbeid på individ nivå. Det tyder på at det fortsatt er enklere å se problemer på individnivå, enn å se på seg selv som en del av systemet.

Det skjedde ikke forandringer i deltakernes syn på kvalitetsindikatorer etter de jobbet med pedagogisk analysemodell, men det skjedde kvalitative endringer i pedagogenes samarbeids-evner og ønske om å reflektere mer over sin egen praksis. Det tyder på at veilederne jobbet med fokusendringer fra individ til system nivå. Alle deltakere sa at de fikk gode resultater etter at de jobbet med modellen og det bidro/påvirket totalt sett til kvalitetsøking i barnehager. Det tyder på samsvar mellom deltakernes opplevelser og kommunens krav til kvalitet i barnehagen. Situasjon forandret seg etter høsten 2016 når barnehagesektoren i kommunen forandret satsingsområdet fra systemrettet arbeid til satsing på realfag. Det viste seg at ingen av de fire barnehager bruker pedagogisk analyse modellen systematisk og regelmessig lengre. Derfor er det vanskelig å konkludere med at det er samsvar mellom systemrettet arbeid og krav til kvalitet i barnehagen fra kommunens side.

Det vises samsvar mellom det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for pedagogisk analysemodell og måten modellen ble brukt i de fire barnehagene som jeg presenterer i min oppgave. Lovverket og de politiske føringer viste seg å være grunnleggende for forebyggende og systemrettet arbeid i barnehagevirksomhet. Dette innvirker også til kvalitetsøking i barnehagen i kommunen.

Pedagogisk analysemodell var en pålagt metode, men alle fire deltakere bemerket positive resultater som de fikk av å jobbe på den måten. Det positive som ble tatt fram er at modellen viste sin effektivitet og hadde positiv påvirkning på personalet, i forandring på barnesyn og på sin egen praksis. Det viser til at metoden, selv om den pålegges ovenfra, kan påvirke kvalitetsøking i barnehagen, men det kreves god støtte og oppfølging av de kommunale tjenester som står ansvarlig for implementering av den nye modellen.

Systemrettet arbeidet ble presentert som en del av det forebyggende arbeidet i barnehagen. Kommunen har flere tiltak som er rettet mot forebyggende arbeid i barnehagen. Det er tidlig innsats team (TIT), veiledning ved hjelp av pedagogisk analysemodell, drøftingsteam som er et tverrfaglig samarbeid mellom forskjellige kommunale innsatser rettet mot foreldre, barn og barnehagepersonale.

Kommuneledelsen i barnehagesektor gjør et vedtak som bidrar til at kommunale barnehager pålegges å ta imot hjelp fra PPT i forhold til implementering av modellen. Etter at veilederne trakk seg ut fra disse barnehagene var det ingen av de fire barnehagene som brukte modellen systematisk og selvstendig. Det kan tyde på at det som pålegges å bruke utefra blir vanskelig å bruke i ettertid. Det er mulig at de ikke lært modellen godt nok for å bruke den selvstendig. Flere ganger ble det nevnt at årsaken var at pedagogene har liten tid og modellen var for omfattende å bruke.

Intervjuanalyse viser at systematikken ved veiledningen kan gi gode resultater i endringer og påvirke barnehagehverdagen. Det kan være nødvendig å utvide tid og hyppighet for veiledninger fra PP-tjeneste sin side slik at man virkelig får modellen «under huden».

Ut i fra svarene som jeg fikk på forskningsspørsmålene konkluderer jeg med at det tyder på at systemrettet arbeid kan påvirke kvalitetsutvikling i barnehagen med visse tiltak som kan løfte opp viktigheten av dette arbeidet og med god støtte fra PPT.

Innhold

1. Innledning	7
1,1. Innledning med presentasjon av oppgavens oppbygning	7
1,2. Grunnlag for denne oppgaven	8
1,3. Temaets aktualitet og avgrensning	10
1,4. Problemstilling, hypotese og forskningsspørsmål	12
1,5. Tidligere forskning og historie	13
2. Teorigrunnlag	20
2,1. Kvalitet i barnehagen, fra føringer til debatt	20
2,2. Tidlig innsats og forbyggende arbeid i barnehagen, bekymring før bekymring	23
2,3. Systemrettet arbeid, prestasjonen av pedagogisk analysemodell	27
2,4. Noen teoretiske perspektiv på systemrettet arbeid	34
3. Metode	42
3,1. Valg av forskningsstrategi og metodisk tilnærming	42
3,2. Forskningsetiske idealer og refleksjoner	44
3,3. Intervjuanalyse	47
4. Presentasjon av data	50
4,1. Førarbeid og validitet av utvalg	50
4,2. Presentasjon av deltagere	50
4,3. Kvalitet som begrep	51
4,4. Systemrettet arbeid	54
4,5. Pedagogisk analyse modell	56
4,6. Hvordan påvirket pedagogisk analysemodell kvaliteten i barnehagen?	60
4,7. Samarbeid mellom barnehage og PPT	61
4,8. Avslutning	63
5. Intervjuanalyse og temadrøfting	65
5,1. Samsvar mellom kommunens- og utdanningsdirektoratets krav til kvalitet i barnehagen, og barnehagepersonalets forståelse av begrepet «kvalitet i barnehagen»	65

5,2. Samarbeid mellom barnehagene og både PPT i kommunen i forhold til organisasjonsutvikling. Hva sier intervjugiverne om dette temaet, og hva sier kommunens politiske føringer?	69
5,3. Sammenheng/påvirkning mellom systemrettet arbeid med konkrete tiltak som pedagogisk analysemodell og kvalitet i barnehagen ut i fra begrepsforståelse, lovverket, politiske føringer og uttalelser fra intervjudeltakere	71
5,4. Samsvar mellom systemrettet arbeid som utøves i valgte kommune med de kravene til kvalitet som kommunen stiller til barnehagene	72
5,5. Kan en pålagt metode påvirke til kvalitet i barnehagen?	73
5,6. Faktorer som gjelder PPT og barnehagen som hjelper å forbedre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til barn med spesielle behov	74
6. Konklusjoner	79
6,1. Konklusjoner og svar på problemstilling	79
6,2. Veien videre	84
7. Litteraturliste	86
8. Vedlegg	93
Vedlegg N1	93
Vedlegg N2	94
Vedlegg N3	95
Vedlegg N4	98
Vedlegg N5	100

1. Innledning

1.1. Innledning med presentasjon av oppgavens oppbygning

Dette er en masteroppgave med temaet: Systemrettet arbeid fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste og spesialpedagogisk team (heretter PPT) rettet mot kvalitet i barnehagene. Formålet for denne oppgaven er å undersøke brukers opplevelser av om systemrettet arbeid der PPT benytter pedagogisk analysemodell, kan påvirke kvaliteten i barnehagen.

Mange barnehager jobber i dag systemrettet for å forbedre kvaliteten og utvikle organisasjonen. Denne masteroppgaven handler om pedagogisk analysemodell som en strategi i systemrettet arbeid. Etter modellens prinsipper (som jeg vil beskrive i oppgaven punkt 2.3), skal modellen bidra til at personalet i barnehagen blir bedre i stand til å ivareta barnas allsidige utvikling. Gjennom arbeidet med pedagogisk analysemodell skal pedagogene i barnehagene utvikle sin kompetanse i observasjoner, kartlegging og analyse av viktige opprettholdende faktorer i barnehagen som kan påvirke barnets trivsel, velvære og utviklingsmuligheter. Dette kan øke pedagogens kompetanse til å forstå og håndtere ulike pedagogiske utfordringer som kan omhandle både enkelte barn og forskjellige grupper.

PP-tjenesten har som mandat å jobbe systemrettet og bistå barnehagene og skolene i prosessen rettet mot organisasjonsutvikling.

Pedagogisk analysemodell som ble valgt som tiltak for å jobbe systemrettet i barnehagene i kommunen jeg har jobbet med i forskningsprosjektet, er utarbeidet av Læringsmiljøsentret og Thomas Nordahl. I denne kommunen ble systemrettet arbeid organisert og fordelt slik at rådgivere fra PP-tjenesten veiledet barnehagene sammen med spesialpedagogene fra spesial pedagogisk team (PPT). Derfor er de to avdelingene sett sammen i min oppgave i forhold til veiledning ved hjelp av pedagogisk analysemodell og tidlig innsats team (TIT). I første delen av oppgaven vil jeg innledningsvis presentere grunnlaget for oppgaven med kommunens ståsted i forhold til kompetanseutvikling for personalet i barnehagene og tiltak som baseres på lover og forskrifter. Jeg forsøker å vise temaets aktualitet og begrense oppgavens rammer med pedagogisk analysemodell som en strategi for å fullføre den type arbeid. Jeg vil presentere hypoteser, problemstilling og forskningsspørsmål som vil hjelpe meg i drøfting og besvarelse for oppgavens hovedspørsmål. Til slutt skal jeg presentere forskning og hovedlinjene i de historiske trekkene som viser barnehagens utvikling, samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen og implementering/evaluering av LP-modellen som inkluderer pedagogisk analysemodell i barnehagene.

I andre del av oppgaven vil jeg presentere begrepsavklaringer for de temaene som tas opp i problemstillingen. Det dreier seg om kvalitet i barnehagen, forebyggende arbeid og systemrettet arbeid. Det er en presentasjon og redegjøring av pedagogisk analysemodell og de teoretiske perspektiver som ligger i grunn for systemrettet arbeid.

I tredje del av oppgaven presenterer jeg forskningsdesignet som brukes i oppgaven for å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Jeg vil begrunne valg av forskningsstrategi og presentere metodisk tilnærming. Jeg har lagt vekt på de forskningsetiske idealer. Til slutt vil jeg beskrive hovedtrekk som er lagt til grunn for intervjuanalyse.

Fjerde delen presenterer deltakernes svar på spørsmålene som ble utdelt i temaliste for samtalen (se vedlegg nr.4). Det fortelles om førarbeid og validitet av utvalg, og jeg presenterer deltakerne. Etter det vises deltakernes forståelse og meninger om kvalitet i barnehagen, systemrettet arbeid og pedagogisk analysemodell. Jeg beskriver hvordan deltakerne opplever at kvaliteten i deres barnehage har blitt påvirket av pedagogisk analysemodell, om samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste. I avslutningsdelen presenteres deltakernes forhold til tema, intervjutaker og til intervjuprosessen som helhet.

Femte delen inneholder drøfting og refleksjoner av kvalitative data mot forskningsspørsmålene. I dette arbeidet har jeg også trukket inn de politiske føringene (som lovverket og forskrifter) og relevant teori.

I siste sjettede delen av oppgaven presenterer jeg mine konklusjoner, og forsøker å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Til slutt ser jeg på veien videre for utvikling av dette temaet, kommer med nye spørsmål og med noen forslag til tiltak.

1.2. Grunnlag for denne oppgaven

Ut fra nåværende lovverk og politiske føringer skal PP- tjenestens fokus være å gjennomføre systemrettet arbeid i skoler og barnehager. I kvalitetsdokumentet til den kommunen jeg har jobbet med i dette forskningsprosjektet står det at barnehagen vurderer både individ og system faktorer før tilmelding eller henvisning til PP tjeneste (Kvalitetssystem for spesialpedagogiske tiltak). Barnehagen vurderer om barnet kan få hjelp som sikrer forsvarlig utvikling i barnehagens allmennpedagogiske tilbud. Det ordinære barnehagetilbudet justeres ved at tiltak blir innført i barnehagen innenfor de ordinære rammene. PP tjenesten har som mandat å veilede barnehagen i dette arbeidet. I den kommunen som jeg jobbet i med forsknings prosjekt ble systemrettet arbeid organisert og fordelt slikt at rådgivere fra PP-tjenesten veiledet barnehagene sammen med spesialpedagogene fra spesialpedagogisk team.

Derfor står de to avdelingene sammen i min oppgave i forhold til veiledning ved hjelp av pedagogisk analyse modell og tidlig innsats team (TIT) (se vedlegg N5) Avdelingene i kommunen som inkluderer både PP-tjeneste og spesialpedagogisk team heter på overordnet nivå: Pedagogisk Psykologisk senter og har en leder. For de i veilederrollen blir det interessant å samle opplevelser og erfaringene fra de som har brukt pedagogisk analysemodell som verktøy. Skjedde det forandringer i barnehagens praksis etter at PPT begynte å bruke pedagogisk analyse aktivt, versus det rådgivningsarbeidet som ble praktisert før?

Det var interessant å finne ut gjennom lesning at det ikke finnes mye offentlig dokumentasjon om systemarbeidets omfang eller arbeidsmåter som PP-tjenesten bruker i dag. Derfor tenker jeg at det blir interessant å undersøke praksis i en konkret kommune hvor en veiledningsmodell er bestemt «ovenfra».

Begrepet systemrettet arbeid har sin opprinnelse bl.a i forståelser av forklaringer av et system. «Rasjonelle forbindelser mellom elementer er selve definisjonen på struktur. Elementer kan med andre ord ikke oppstå eller eksistere uavhengig av struktur» (Lange, 2000:56). Systemrettet arbeid kan forstås ut fra tre forskjellige perspektiver: Det er teoretiske perspektiver, administrativ avklaring av begrepet (lover og forskrifter) og i forskningsperspektiv. Jeg vil se på alle de to første måter å definere systemrettet arbeid videre i min oppgave i del 2.3 og 2.4. Det jeg forstår med dette begrepet svarer til begrepsavklaringen som Skogen (2004) anvender. Det er et systematisk arbeid som rettes mot barnehagen eller skole (organisasjonen) for å øke kvalitet med tanke på barn og elever, foregår gjennom planlagt endring (Skogen, 2004). Alle planlagte endringer bør rettes både til de sosiale systemer og mot de strukturelle systemer (fysisk miljø, rutiner, planer) i en organisasjon. På en måte kan man tolke systemarbeid hvor PPT jobber systemrett bare der og da hvor barn med spesielle behov står i fokus. På en annen måte kan man tenke videre og systemarbeid handler først og fremst om at man jobber med videreutvikling av skoler og barnehager som organisasjon/ system og på den måten vil mange få nytte av dette arbeidet, både barn og voksne.

Læringsmiljøsenteret (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitet i Stavanger) profilerer LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse) som en måte å gjennomføre systemrettet arbeid på i skole og i barnehage. De viser i sin forskning at gjennom implementering og evaluering av den type modell, både i Norge og i Danmark, er det utviklet mye kunnskap og erfaring om systemrettet utviklingsarbeid, og om forhold som

fremmer læring og samarbeid i organisasjoner. Flere norske kommuner ønsker å inkludere barnehager i arbeidet med LP-modellen eller pedagogisk analysemodell. Politikere og pedagoger opplever at LP-modellen fungerer godt som strategi for systematisk utvikling av gode læringsmiljø (Nordahl, 2005).

Barnehagesjefens arbeid i kommunen baseres på lovverket, offisielle dokumenter og forskrifter som omtaler gode vilkår for lek, læring og dannelse, det skaper felles visjon for videre utvikling og kvalitets øking i hele barnehagevirksomheten (Rammeplan for barnehagen, barnehageloven, St.meld.nr. 18). Fokuset i daglige arbeidet skal gå på relasjoner mellom barn og voksne og relasjoner mellom barna. Den sosiale posisjonen som hvert enkelt barn har i fellesskapet er svært viktig for barnets mulighet til å trives og utvikle seg positivt i barnehagen. Elementer som ros og oppmuntring, tydelige regler og støttende tilbakemeldinger er like viktig. Det er også viktig med felles kunnskap og forståelse i personalgruppa. Barna skal ha gode muligheter for medvirkning i barnehagen. Det er pekt på aktiviteter som fremmer barnas mestring og utvikling i forhold til deres forutsetninger og samarbeid med hjemmet. Dette samsvarer med de kvalitetskrav som stilles i lovverk og forskrift til alle barnehager i Norge, både de kommunale og private.

I handlingsplan for kompetanseheving for 2014-15 i valgte kommune har barnehagesjefen valgt trivsel, vennskap og veiledning med pedagogisk analysemodell som satsningsområder (www2.vestre-toten.kommune.no). Denne type veiledning er pålagt fra ledelsen med et vedtak som omfatter 4-6 barnehager vedtaket varer i et halvt år. Styrene fikk kurs for å bli kjent med modellen og kurset videre sine ansatte i barnehagene på et personalmøte på kveldstid. PP-tjenesten og spesialpedagogisk team fikk i oppdrag å lede barnehagens arbeid med pedagogisk analysemodell. I min oppgave tenker jeg å se på hvordan modellen ble brukt i praksisfeltet, hvordan opplevde veisøkere og veiledere prosessen, og hvordan ser de på resultater i etterkant med hensyn til det at den type arbeid ble pålagt av ledelsen i kommunen?

1.3. Temas aktualitet og avgrensning

Fra den norske spesialpedagogiske historie vet vi at fokus har forandret seg med tiden fra individrettet og segregerende tiltak, mot systemrettet og inkluderende. Forståelsesrammer innen spesialpedagogikk og spesialpedagogisk forskning viser mer og mer fokus på betydningen av miljøet og systemet rundt barnet.

Økologisk teori med tanker fra Bronfenbrenner fant grobunn i pedagogikken og derfor ble miljørelaterte forhold satsningsområdet skole og barnehage. Flere forskere peker på at fokus på relasjoner og miljø i spesialpedagogikken utviklet systemperspektiver i arbeidet (Bargel,

Samuelson, 2015). Skoleåret 1999/2000 ble det innført som et krav til PP-tjenesten i opplæringsloven. I § 5-6, andre ledd står det at ”Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov” (lovdata.no. opplæringsloven §5-6).

Utdanningsdirektoratet mener at PP-tjenesten i tillegg til individrettet arbeid, skal jobbe systemrettet med skolene og barnehagene for å forbedre lærings- og utviklings miljø kvalitativt. Det hevdes at påvirkning på en liten del av et stort system, fører til forandring i hele systemet og til og med i interaksjonene mellom flere forskjellige delsystemer som et system består av. I følge Sørli, å jobbe systematisk betyr å arbeide med delsystemene innenfor et system eller med de andre systemene. Som for eksempel er det interaksjonene som foregår intern i skole eller med skolen som organisasjon og systemene rundt. For å få langt og varig effekten må man jobbe med det samme problematikken i forskjellige delsystem og/eller med interaksjonen mellom disse delene. (Sørli 2000).

I de senere årene har PPT ikke bare fått tradisjonelle individrettede oppgaver, men også oppgaver på systemnivå som retter seg mot skole/barnehage som organisasjon. Det systemrettede arbeidet har i grunn både teoretiske og normative føringer og har sin utvikling i spesialpedagogikken både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Det betyr at vi ser på systemarbeid i tråd med internasjonale føringer hvor det legges vekt på inkludering av barna med spesielle behov i ordinære grupper (The Salamanca Statement, 1994).

Vi vet at systemrettet arbeid er hjemlet i Opplæringslova hvor det sies at PP-tjenesten skal bidra med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling.

Klefbeck og Ogden (2003) skriver om forskning som viser at systemrettet arbeid kan bidra til allmenpedagogisk tilrettelegging og forebygging på en måte som bidrar til at færre barn vil trenge spesialpedagogisk hjelp.

Videreutviklingen av skoler og barnehager som system kan virke som forebyggende tiltak for å redusere behov for særskilt hjelp. De hevder at det er viktig å innføre forebyggende tiltak i barns normaltilbud i barnehagen. Forebyggende arbeid skal være langsiktige, og omfang og innhold må rettes mot risikopåvirkning og mot problemutvikling De viser at systemteoretisk perspektiv i arbeid gir en bredere, bedre samordnet og mer endringskraftig forebyggende innsats (Klefbeck og Ogden, 2003).

Hovedfokuset i oppgaven er rettet mot pedagogisk analysemodell som er en av flere måter å gjennomføre systemrettet arbeid på fra PPT. Det videre fokuset er barnehagen som organisasjon. Fordi jeg er usikker på nødvendigheten og utbyttet av denne type arbeid vil

kvalitet og kvalitetsendringer i barnehagen videre være fokus, ut fra meninger som ansatte som har deltatt i veiledning fra PPT gjennom pedagogisk analysemodell, har gjort seg. Det innebærer også at jeg valgt å belyse kvalitet i barnehagen, forebyggende arbeid og systemrettet arbeid med pedagogisk analysemodell i teoridelen. Jeg har valgt bort å belyse tradisjonelle oppgaver for PP-tjenesten og spesialpedagogisk team som rettes mot enkelt-individer. Jeg skal heller ikke skrive om tverrfaglig/tverretatlig arbeid, fordi temaet er så omfattende vil jeg bare ta opp pedagogisk analysemodell, som er en måte av mange måter for å jobbe systemrettet.

1,4. Problemstilling, hypotese og forskningsspørsmål

Temaene som undersøkes skal vurderes mot kvalitet i barnehagen og systemrettet arbeid som forebyggende tiltak med involvering av kommunale tjenester som PPT. Min hypotese er at systemrettet arbeid i barnehagen øker selvtilliten og tryggheten hos det pedagogiske personalet i forhold sin egen praksis. Mulighetene til å ta opp bekymringer så tidlig som mulig med spesialistene fra 1. linje tjenesten (PP-tjeneste, TIT) øker. Konsekvensene kan være at antall tilmeldinger til PP- tjenesten i forhold til enkeltbarn muligens minsker.

I denne oppgaven vil jeg ta opp problemstillingen:

Hvordan påvirker systemrettet arbeid fra PP-tjenesten og spesialpedagogisk team (PPT) kvalitet i barnehagene i en bestemt kommune?

De forskningsspørsmål som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen er:

1. Finnes det samsvar mellom kommunens- og utdanningsdirektoratets krav til kvalitet i barnehagen, og barnehagepersonalets forståelse av begrepet «kvalitet i barnehagen»?
2. Hvordan samarbeider barnehagene med PPT i kommunen i forhold til organisasjonsutvikling? Hva sier intervjugiverne om dette temaet, og hva sier kommunens politiske føringer?
3. Hvilken sammenheng/påvirkning kan vi finne mellom systemrettet arbeid med et konkret tiltak som pedagogisk analyse, og kvalitet i barnehagen?
4. Finnes det samsvar mellom systemrettet arbeid som utøves i kommunen med kravene til kvalitet som kommunen stiller til barnehagene?
5. Vil en metode som er blitt pålagt ovenfra påvirke kvaliteten i barnehagen?
6. Hvilke faktorer vil påvirke PP-tjenesten og barnehagene slik at kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til barn med spesielle behov forbedres?

Jeg tenker at for å svare på disse spørsmål må jeg avklare og få en begrepsforståelse av «kvalitet i barnehagen», «systemrettet arbeid som en del av tidlig innsats» og av «pedagogisk analysemodell som en måte å jobbe systemrettet på. Det teoretisk grunnlag for dette vil kunne hjelpe til med å forstå teoretiske tendenser og forståelser som ligger i grunn. Dette ser jeg nærmere på i del 2 av min oppgave. Men først vil jeg si litt om forskning som finnes i forhold til kvalitet i barnehagen og implementering av pedagogisk analysemodell i barnehagen.

1.5. Tidligere forskning og historie

For å forstå sammenhenger mellom kvalitet i barnehagen og systemrettet arbeid vil jeg først presentere noen historiske trekk. Jeg tenker at de kan ligge til grunn for de utviklingsprosesser som følger til forskning rundt systemrettet arbeid i forhold til barnehagen. Jeg vil vise til noe forskning i forhold til samarbeid mellom PP-tjeneste og barnehagen, forskning i forhold til LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse), dette vil innvirke på den aktive bruk av modellen i barnehagene i dag. Jeg vil også presentere noen forskningsprosjekter som viser resultater etter bruk av modellen.

Den første pedagogiske tilbudene til barn i førskolealder kom i byene fra midten av 1800-tallet. Det var asylene eller småbarnsskolene. De fungerte som filantropiske hjelpetiltak til arbeiderfamiliene som var veldig fattige. Fra 1880 ble de første barnehagene opprettet i Norge. Disse var private og ble drevet av kvinnene fra middelklassen som fikk utdanning i Frøbels pedagogikk fra andre land som Tyskland, Østerrike, Danmark og Sverige. Målet i disse barnehagene var å gi barn et miljø som gir barna forestillinger og riktige opplevelser av natur, familie- og arbeidsliv.

I dette århundre har barnehagepedagogikken forandret og utviklet seg gjennom pedagogisk, psykologisk og sosiologisk forskningsarbeid. Før 1975 sorterte barnehagene under barnevernet og ble sett på som sosiale institusjoner. Barnehageloven som kom i 1975 ga anerkjennelse på at det er samfunnet som også har ansvar for småbarns oppvekst. I lovverket står det fortsatt at det er foreldrene som har hovedansvaret for barna. Men vi har en anerkjennelse av at samfunnet har medansvar for småbarns oppvekstvilkår, og barnehagen skal støtte opp om foreldrene i det viktige arbeidet det er å være foreldre. Når barna er i barnehagen har foreldrene delegert noe av foreldreansvaret til personalet i barnehagen. Det styrket barnehagen som samfunnsinstitusjon. Barnehagen ble mer fleksibel og brukertilpasset (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982).

I 1992 fikk barnehagene sin første rammeplan. Dette var en forskrift til barnehageloven og satte krav til barnehagens pedagogiske innhold. I 1995 og 1998 kom evaluering av rammeplanen for barnehagen. Den viste at førskolelærere hadde hovedvekten i sitt arbeid på sosial kompetanse og relasjonsutvikling (Bjerkestrand, Pålerud, 2007).

Det kom endringer i innholds-paragrafen i barnehageloven hvor det ble lagt vekt på at barnehagen er en pedagogisk virksomhet. Det ble gitt sterke føringer til barnehagens innhold. Etter hvert begynte en å tenke barnehagen i en utdanningspolitisk sammenheng. Denne tendensen forsterker seg nå gjennom at rammeplanen for barnehagen endres samtidig med at læreplanverket for skolens endres (Bjerkestrand, Pålerud, 2007).

Kontantstøtten som ble innført i 1998 bidro til at hjemmebasert omsorg ble sett på som likeverdig med barnehage. Barnehagen ble sett på som en nasjonal virksomhet, ansvar ble delegert til kommunene og private eiere. Barnehagens historie viser at organisasjonen har hatt en uklar posisjon gjennom tiden. Er det avlastning for hjemmet eller skal den være en offentlig læringsarena som skole, -skal barna forstås som familiens eller nasjonens oppgave? I tillegg ble barnehagen sett på som en mangeartet virksomhet som avhenger av foreldrebetaling, valgfrihet og etterspørsel. Det er en institusjon som befinner seg i spenningsfeltet mellom hjem og skole, hvor politikerne ikke tok tydelig nok ansvar for hva barnehagen skulle være (Bjerkestrand, Pålerud, 2007).

Videre utvikler barnehagen sin betydning som et sosialsystem også. Den har fått inkluderende funksjon i forhold til nærmiljøet, bidrar til sosiale kontakter mellom småbarnsforeldre og skaper sosiale nettverk. Barnehagens lokaler brukes som samlingssted for andre virksomheter i nærmiljøet. Alt dette påvirker systemutviklingen som også er preget av nærmiljøets særpreg og lokalkultur (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982).

Fra 2006 skjedde det store forandringer i forhold til barnehagepolitikken. Det kom ny barnehagelov og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble revidert. Ansvar for barnehagene ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Formuleringen "en tilrettelagt pedagogisk virksomhet" ble fjernet fra lovverket. Barnehagen fikk status som en pedagogisk virksomhet. Fra denne tida forstår vi barnehagen som en forutsetning for barns læring og utviklingsprosess. Barnehagen som virksomhet utviklet seg fra å være tilbud fra noen, til å bli et gode for alle barn. Synet på barnehagetilbud forandret seg fra et «nødvendig onde» til et «nødvendig gode» for alle (Bjerkestrand, Pålerud, 2007).

I disse dager kommer det en ny rammeplan for barnehagens innhold. I høringsutkastet for ny rammeplan legges det stor vekt til kvalitet i barnehagen. Det juridiske ansvaret for kvalitet

i barnehagen legges på barnehageeieren, ifølge barnehagelovens §7, første ledd (lovdata.no. bh. lova). Det åpner muligheter for stort forskningsfelt som gjelder kvalitet i barnehagen: Hvordan måler en kvalitet? Hva skal måles og hvorfor?

Videre vil jeg presentere forskning som viser at PP-tjenesten allerede for lenge siden har hatt behov for å bedre samarbeidet med barnehagene på system nivå.

Allerede på 1970 og -80 tallet ble det stilt krav til PP-tjenesten om forskyving av arbeidsfokus fra diagnostisering og behandling av enkelte barn til tiltak rettet mot utvikling av barnehagens og skolens pedagogiske innhold (St.m. nr. 98, 1976-77, St.m. nr.61, 1984-85).

Et innovasjonsprosjekt ved A. Bekkevold ble støttet av Barne- og Familiedepartementet og bestilt fra Onsøy kommune (1993) er eksempel på dette: «den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barnehagen». Dette prosjektet drøfter barnehagens rolle som læringsarena for risikobarn og barn med funksjonshemninger og beskriver innovasjonsarbeid om hvordan den PP-tjenesten kan hjelpe barnehagen å legge til rette for disse barna. En sentral problemstilling var hvordan man kan utvikle og styrke fagkompetansen i en organisasjon som barnehagen. De ansatte i PP-tjenesten har svært forskjellige kunnskap om barn og barnehage. Kompetansenivået spriker fra førskolepedagogikk med tilleggskompetanse til assistenter uten noen form for skolegang. Ett av de viktigste spørsmålene var i hvilken grad PP-tjenesten engasjerer seg i det vanlige tilbudet som barnehagene gir (i motsetning til engasjementet i det spesialpedagogiske tilbudet) og hvilke tiltak som ble brukt. Forskingen ble rettet mot «hvordan veiledning kan utvikles i et mer likeverdig og kreativt samarbeid der organisasjonene i fellesskap søker ny forståelse og nye måter å møte faglige utfordringer på» (Bekkevold, 1993, s.11). Bekkevold sier at arbeidsformer kan veksle mellom aktiviteter rettet mot en enkeltperson og mot organisasjon hvis man ser på den som en enhet for forandring. Det ble utformet en veiledningsmodell som kunne være et funksjonelt redskap for videreutvikling av barnehagepedagogikken. Modellen ble utformet med tanke på PP-tjenesten som veiledningsinstans. I innovasjonsprosjektet som ble iverksatt, ble verdien av veiledningsmodellen vurdert, metoder og resultater av empirisk arbeid. Det ble konkludert med at «riktig balanse mellom teoretisk refleksjon og praktisk arbeid kan skape gode veiledningssirkler hvor både den som veileder og den som ble veiledet, lærer og utvikler seg» (Bekkevold, 1993, s.137). Resultatene av innovasjonsarbeidet var avhengig av systematisk arbeid i over tid. Vurdert fra PP-tjenestens perspektiv kunne denne veiledningsmodellen virke som et tverrfaglig team ovenfor barn, foreldrene og

barnehagepersonalet. Bekkevold uttrykker at et helhetlig veiledningstilbud bør fokusere både på forebyggende og systemorientert arbeid. Det ble etter innovasjonsarbeidet foreslått flere stillinger som organisasjonskonsulenter, der de skulle veilede og kun arbeide med å integrere barnehagepedagogikk og spesialpedagogikk (Bekkevold, 1993).

Dette prosjektet viser at i begynnelsen av 1990- tallene ble det foreslått et arbeidssystem som har mange likheter med de ideer, tanker og verdier som de vi finner i LP- modellen eller pedagogisk analysemodell som er fokus i denne oppgaven.

Pedagogisk analysemodell er utviklet av Thomas Nordahl. Som bakgrunn for LP -modellen viser Thomas Nordahl til internasjonale undersøkelser som PISA-undersøkelser og TIMMS som gir uttrykk for at i de fleste skoler finnes det elever som har problemer med læring og som mangler grunnleggende ferdigheter i sentrale skolefag. Videre viser han til forskning av Sørli 2000, Kjærnsli m.fl.2007 og Egelund, 2008, som viser at atferd og læringsproblemer henger sammen. Disse problemene forklares gjennom en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner der problemene framkommer. Nordahl viser til en rapport fra Barne og familiedepartement. (BFD) og Utdannings og forskningsdep. (UFD) som uttrykker at det er mangel på strategier basert og forskningsbasert utviklingsarbeid (UFD, 2001).

Hovedprinsippene i LP ble utviklet og utprøvd gjennom et pilotprosjekt på Lusetjern skole i Oslo og varte i 2 år (Nordahl, 2002). Resultatene fra dette arbeidet la grunnlaget for et større utviklingsprosjekt som foregikk i Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund kommune fra 2002 til 2005. Dette prosjektet ble finansiert av Utdanningsdirektoratet. Lillegården kompetansesenter hadde ansvaret for utviklingsdelen i prosjektet og NOVA sto for evalueringen (Nordahl, 2005). En detaljert presentasjon av modellen kan leses i del 2.3 i oppgaven. Det ble vektlagt at LP-modellen ikke er en pedagogisk metode eller arbeidsmåte som skal brukes direkte i opplæringen. Det er en *analysemodell* som skal brukes av lærere for å finne fram til riktige pedagogiske tiltak ut i fra de utfordringene som finnes i skolehverdagen.

T. Nordahl viser til Fullan (2001) som i «Leading in a culture of change» (San Francisco: Jossey-Bass) ser på en utviklingsprosess med tre hovedfaser: initiering, implementering og institusjonalisering. Disse tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre som en lineær prosess, de går i hverandre og må sees som sirkulære. Det betyr at resultater av implementering avhenger av hvor godt pedagoger er forberedt, skolert og motivert i forhold til det arbeidet som skal starte. Nordahl presenterer alle de tre fasene og gir en plan for vedlikehold. Han er klar på at det er utfordrende å holde på det nye over tid. Han sier at det er viktig å holde

gode evalueringsrutiner og det skal være et opplegg som sikrer videreføring av opplæring og kompetansebygging. Han sier at hvis man jobber godt med alle områdene i innovasjonsprosessen kan det bidra til at vedlikeholdet blir mindre krevende. Fra initiering av et utviklingsarbeid til det er en fullstendig en del av skolen tar det 3-5 år (Nordahl, 2005).

I 2009 ble det presentert en forskningsrapport hvor LP-modellen ble evaluert. Høgskolen i Hedmark hadde fått oppdraget fra Lillegården kompetansesenter som hadde vært ansvarlig for implementering av modellen. Det ble foretatt både kvantitative og kvalitative undersøkelser som viste resultater av evalueringen av arbeidet med LP-modellen i perioden fra 2006 til 2008. Denne evalueringen viste gode resultater som ga start for innføring av modellen i mange kommuner i Norge og i Danmark (Nordahl, Sunnevåg, Ottosen, 2009). Valgte kommune startet opp med LP i skolen i 2008. Pr. i dag er det kritikk og undring i forhold til resultatene av evalueringen; er den til å stole på? -ettersom modellen ble utarbeidet og evaluert av samme organisasjon og med de samme personer som står bak. Kritikken går ut på at evaluering må utføres av en uavhengig forskningsorganisasjon. Forskere som ikke har vært med å utarbeide modellen og som derfor ikke har personlig interesse av at evalueringen skal vise positive resultater bør stå for denne.

Det ble gjort et pilotprosjekt med LP-modellen i 4 barnehager i Narvik som startet i 2012. Tilsammen ble det 15 barnehager i Norge som deltok i hele prosjektet. Prosjektet ble avsluttet i 2016. Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (Lillegården kompetansesenter er flyttet dit) var i samarbeid med Statped midt (tidligere tilhørte Lillegården kompetansesenter Statped- systemet) faglig ansvarlig for prosjektet (furutoppen-barnehage.com). De jobbet i 2 år med LP-modellen, og gjennom dette arbeidet har de ansatte i barnehagen blitt enda mer bevisste på at alle endringer i barnehagen skal startes med de voksne. Når de opplever utfordringer i barnegruppa er det sin egen praksis de analyserer for å gjøre tilpasninger og forbedringer (Støen, 2014.). Etter 2012 er mange flere barnehager blitt med i prosjektet. I 2015 var det 350 barnehager i Norge og Danmark som brukte LP-modellen i sitt arbeid (Wiken Sandgrind, 2015).

Høgskolen Hedmark viser til flere forskningsprosjekter som gjelder LP-modellen i danske barnehager. Jeg vil her presentere to forskningsprosjekter. Den første ble skrevet i 2014 av Bent B. Andersen som undersøkte LP-analyse i pedagogiske dagtilbud. Prosjektet hadde som mål å undersøke analyseredskapet i forhold til muligheter å fremme barns trivsel og læring gjennom utvikling av kompetanse hos personalet i pedagogiske tilbud for 0-6-åringer og SFO. Det ble foretatt en kvalitativ undersøkelse som viste at pedagogenes kompetanse

om hvordan de kan møte og analysere pedagogiske problemer er en avgjørende forutsetning for om de kan håndtere disse utfordringer. Det angis som relevant at arbeidsgruppa bruker LP-modellen som redskap. Det bidrar også til å utvikle pedagogens formuleringsevner, samarbeidsevner og gjensidig tillit. LP-modellen bidrar til at den pedagogisk kvalitet i det daglige arbeidet i institusjoner styrkes (Andersen, 2014).

Det andre forskningsprosjekt som er presentert av Høgskolen i Hedmark og Senter for praksisrettet utdanningsforskning er forfattet i 2015 av Ratib Lekhal. Det er en evaluering av LP-modellen med hensyn til barns utvikling og læring i daginstitusjoner. Det ble foretatt en spørreundersøkelse som ble gjennomført i barnehager i Danmark. I undersøkelsen ble barna (4- og 5-åringer), foreldre, kontaktpedagoger og barnehagepersonalet involvert. Målet var å kartlegge det som kan betraktes som sentrale områder i aktivitetstilbudet i hver barnehage, sosiale relasjoner, kommunikasjon, barns kompetanse og foreldres erfaringer og samarbeid med barnehagen. I oppsummeringen av evalueringen ble det presentert data som viste at barna som gikk i barnehagen under innføring av LP-modellen hadde noe høyere språkkompetanse og sosiale ferdigheter sammenliknet med barn som gikk i den samme barnehagen før de startet arbeidet med LP-modellen. Det kan bety at vi kan se en positiv effekt over tid og at forbedringene hos barn blir sterkere. Barna viste bedre resultater i forhold til språkutvikling og sosiale ferdigheter. Det var ikke noen endringer i barnas atferd og væremåte. Forskerne understreker at det er umulig å si sikkerhet at det er LP-modellen som er årsaken til endringene, men det er viktig at etter at de bevisst benyttet systemrettet arbeid fikk barnehagen bedre resultater på barnas språklige og sosiale utvikling (Lekhal, 2015).

I 2016 ble pilotprosjektet LP i barnehagene avsluttet. På avslutningskonferansen ble resultatene presentert av en omfattende kartlegging som ble foretatt ved oppstart av prosjektet i 2013 og 2 år senere. Denne var lik den danske kartlegging som ble presentert i evalueringen i forskningsrapporten av Lekhal (2015). Kartleggingen omfavnet barn (4-5-åringer) som svarte på spørsmål om trivsel og aktivitetene i barnehagen og pedagogene som vurderte barnas sosial kompetanse, atferdsproblematikk, språk- og kommunikasjonsferdigheter. Pedagogene skulle vurdere egne evner til å motivere barna. I kartleggingen ble foreldrene også involvert. De vurderte samarbeid og aktiviteter i barnehagen. Den første kartleggingen viste at det var stor variasjon mellom barnehagene, og hver enkelt barnehage skulle selv bestemme sine satsingsområder. Den andre kartleggingen viste at det skjedde endringer hos deltakere i hvordan de oppfattet barnehagen og barnehagens innhold. Disse resultatene fra prosjektet var fortsatt i bearbeidelsesprosess

(«alle barnehagene under ett»), men under konferansen ble det presentert funn som tyder på at barna trives bedre i barnehagen, foreldrene opplever barnehagepersonalet som mer engasjerte og viser bedre interesse for foreldrenes meninger på barnas trivsel. Pedagogene i barnehagen merker forandringer i barnets miljø. Det er mindre aggresjon og uttrykk for manglende vennskap. Det ble lagt fram som gode resultater.

Under konferansen var det kommunene og enkelte barnehager som presenterte sine resultater og opplevelsene av prosjektperioden og alle nevnte betydningen av PP-tjenestens innsats. En annen ting som ble trukket fram var at det trenges TID for å endre syn på sin egen praksis og se på betydning på egen påvirkningskraft i daglig arbeid med barna.

Uavhengig av resultatene, er pilotprosjektet for LP-modellen i barnehagen over. Læringsmiljøsenderet tilbyr ikke lenger LP-modellen og SEPU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, ved Høgskolen i Hedmark/HiNN) overtar ansvaret for implementering og forskning på modellen i barnehagen (Plischewski, 2016).

Forskningen som er presentert over viser at betydningen av systemrettet arbeid er høy. Det finnes både nasjonal og internasjonal forskning som bekrefter at godt samarbeid mellom tjenestene og barnehagen, analyse og refleksjon over egen praksis påvirker til trivsel og gode utviklingsmuligheter i barnehagen som organisasjon.

Videre i oppgaven prøver jeg å finne sammenheng mellom de resultatene som tidligere forskning viser og mine undersøkelser som ble foretatt i barnehagene i en bestemt kommune.

2. Teorigrunnlag

I denne delen av oppgaven tar jeg opp begreper som er knyttet tett sammen med oppgavens tema. Jeg vil beskrive hva jeg legger i begrepene og problematisere begrepene ut fra nasjonale og politiske føringer. Jeg vil presentere pedagogisk analysemodell og de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for denne. Det kan bidra til å forklare problematikken fra historisk og teoretisk side.

2.1. Kvalitet i barnehagen, fra føringer til debatt

Det er mange diskusjoner om hva kvalitet i barnehagen er. Dette er et omfattende begrep, og det er viktig at vi er tydelige på hva vi legger i begrepet når vi tar det i bruk. Det er mulig at foreldre, pedagoger og politikere mener forskjellige ting når de snakker om kvalitet i barnehagen. Men alle er enige om at kvalitet handler om å ivareta barna på best mulig måte og sikre deres muligheter til utvikling, lek og læring.

De internasjonale organisasjoner som UNESCO, EU og OECD blir mer og mer tatt på alvor av den norske regjeringen og påvirker utdanningspolitiske spørsmål. Det som er felles for disse organisasjonene, er at de ser på barnehagen som en del av utdanningsløpet. De viser minst to retninger å tenke om barnehagens virksomhet: Det første er skoleforberedende pedagogikk med vektlegging på faglige ferdigheter for senere bruk i skolealder. Det andre er sosialpedagogisk tilnærming, den innebærer omsorg, læring og barnas medvirkning. Norske barnehager presenterer den andre tradisjonen, hevder KD (St.mld 41, 2009).

OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) presenterte i sin siste rapport som heter «*Early Childhood Education and Care Policy Review Norway*» (2015) kunnskap som kan hjelpe Norge å styrke kvaliteten på barnehagetilbudet. Det handler om fem områder: styring og finansering, tilgjengelighet, barnehagens personale, standarder og regelverk og tilsyn (Solheim, Juell, 2015). OECD legger stor vekt på personalets betydning i barnehagen. De viser til positive trekk i strategier på nasjonalt og lokalt nivå for å styrke personalet. De kritiserer mangel på kvalifisert personale i norske barnehager, og viser til at strukturelle standarder som bemanningstetthet, pedagognormer og gruppestørrelser er lite presise. Samtidig får rammeplanen for barnehagen skryt for en bred forståelse av læring og utvikling. Mangelen på kvalifisert personale i norske barnehager kritiseres og spesielt mangelen på barnehagelærere. OECD legger til at dette vil ha direkte påvirkning på krav om kvalitet, men de ser at mangelen på kvalifisert personale kan ha en sammenheng med lav lønn, manglende karrieremuligheter og lav sosial status (Solheim, Juell, 2015). Det som gjelder strukturelle

standarder blir av OECD omtalt som ikke å være tilstrekkelige og presise. Det gjelder spesielt bemanningstetthet, pedagognormer og gruppestørrelser. OECD ser på dette som viktige forutsetninger for kvaliteten og læringsmiljø. Det påvirker relasjoner som barna inngår i. De norske myndighetene er anbefalt å vurdere standardene på kvalitet som gjelder struktur. Det sikrer høyere standard på kvalitet i barn-ansatte interaksjoner (Solheim, Juell.2015). Når det gjelder tilsyn i norske barnehager viser OECD til noen positive trekk. De mener at nasjonale retningslinjer dekker ulike aspekter ved kvalitet. Det finnes også utfordringer i dette området. OECD peker på kommunenes dobbeltrolle. Kommunene har eierforhold til barnehagene, de foretar også tilsyn og her finnes det mulighet for spekulasjoner om i hvilken grad blir tilsynet uavhengig. OECD vurderer at dagens tilsyn ikke tilstrekkelig kan vurdere prosesskvalitet, og ikke kan fange opp barnas trivsel og utvikling. Grunnen til det er en mangel på felles forståelse for mål, innretning, omfang og prosedyrer for tilsyn (Solheim, Juell.2015).

I barnehagelovens formålsparagraf ses kvalitet i sammenheng med et demokratisk dannelsesaspekt. Det pekes på at barna i barnehagen lærer seg å ta ansvar for sine handlinger, gjøre egne kritiske vurderinger og bli selvstendige samfunnsborgere. Barnehagen må hjelpe barnet i selvrealisering. Det er viktig at barna opplever seg selv som frie, aktive og handlende mennesker (lovdata.no. Barnehageloven § 1).

Barnet skal utvikle seg som individ i barnehagen. Individets rolle vektlegges i formålsparagrafen. Barna skal lære seg selv, hverandre og naturen. Som aktive aktører skal både barna og voksne i barnehagen handle bevisst og ta ansvar for konsekvenser. Det vektlegges at læring skal være tilpasset barnas alder, interesse og forutsetninger. De presiserer også at læring skjer best i en sosial sammenheng. Barna lærer best når de deler sine opplevelser og tanker med andre i lek eller andre hverdagsaktiviteter. Sosialt samspill er grunnleggende for læring i barnehagen (lovdata.no. Barnehageloven § 1).

I stortingsmelding nr. 41 vises det til at barna har mye lengre oppholdstid i barnehagen nå enn tidligere og derfor er det viktig å øke fokus på å gi god kvalitet til hverdagen til alle (St.mld 18, 2009:5).

I 2009 satte regjeringen opp tre hovedmål for økning av kvalitet i barnehagesektoren. Det første var å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager. Det skulle redusere ulikheter på tilbud i forskjellige barnehager. Det andre var å styrke barnehagen som læringsarena som skulle gi alle barn felles basis for livslang læring. Det tredje var et inkluderende felleskap for alle barn med ulike forutsetninger (St.meld. 41, 2009). Dette blir forsøkt realisert. For

eksempel har antallet ansatte med godkjent utdanning økt, det har blitt ansatt flere og flere menn, strukturelle og organisatoriske forhold er tatt på alvor og foreldres tilfredshet settes i fokus.

I rammeplan for barnehagen pekes det på barndommens egenverdi med rett til trivsel i hverdagen. Forskere viser til dokumentasjon at barna som trives og lærer tidlig i barndommen har mer sjanse for å lykkes senere i livet. Hvis barnet sliter utviklingsmessig og ikke får hjelp i sine første leveår, finnes det stor risiko at barnet kan utvikle sosiale vansker eller lærevansker senere i livet. Kvalitet i barnehagen må bidra til barndommen som livsfase med egenverdi på en måte og som betydningsfull fase for framtida (Størksen, 2015).

James Heckman, Nobelprisvinner i økonomi, viser i sin forskning at tiltak i førskolealder er mye mer lønnsomt for samfunnet, enn hvis det settes inn tiltak senere i livet (Heckman, 2012). Han hevder at barnehager med høy kvalitet kan minske risiko for sosiale problemer i ungdoms- og voksenlivet som følger med øking av mulighet for å få utdanning og jobb.

Regjeringen er enig med Heckman i at tiltak i barnehagen er kostnadseffektive, og gir gode gevinster på lang sikt. Samtidig vil man på bakgrunn av politikken som føres, forvente resultater på kort sikt. Noe som er paradoksalt for den økonomiske modellen (Pettersvold, Østrem, 2012:15).

Formålsparagrafens første ledd i barnehageloven fokuserer på samfunnsmessige verdier. Her framheves et pluralistisk samfunn og kulturelt mangfold som grunnleggende for kvalitet i barnehagen. Disse verdier skal både samfunnet skolen og barnehagen bygges på. Det ble også diskutert og lovfestet i formålsparagrafen at barnehagene skal bygge sitt arbeid på kristne og humanistiske verdier (lovdata.no. Barnehageloven §1).

I 2016 ble paragrafen om spesialpedagogisk hjelp i førskolealder flyttet fra Opplæringslova kap. 5 og til barnehagelova (lovdata.no. Barnehageloven § 19a-f).

Kartlegging av barna presenteres også som et kvalitetstiltak. Det finnes både positive og negative sider ved kartlegging av barn. I praksisfeltet finnes det mange forskjellige meninger om hvem, når og hvordan pedagoger skal kartlegge. Ofte kommer det kritikk på kartleggingsverktøyet som blir pålagt og som omfatter alle barna i barnehagen. Når kommunene gir pålegg om å bruke bestemte kartleggingsverktøy på alle barn, betyr det at kommunene ignorerer barnehagens metodefrihet som er nedfelt i rammeplan og står i forskrift i barnehageloven (KD, 2011, s.53).

Videre går kritikken på tidsbruk som kartlegging tar fra pedagoger i barnehagen. Mindre tid brukes til å være sammen med barna, mer tid brukes til dokumentasjon og papirflytting. Standardiserte verktøy krever mer styring og kontroll både av barnehagens arbeid og av barns liv. Barnehagelærerens rolle endres, hvis tilliten til det profesjonelle skjønn blir trukket ned. Det er de virkemidlene som regjeringen vil bruke for å lage standardløsninger som alle barn skal passe inn i (Pettersvold, Østrem, 2012, s.16).

Foreldrene er også opptatt av kvalitet i barnehagen. De fremhever omsorg og tillitt som viktige verdier. Foreldrene overlater daglig sine barn til andre menneskene og tilliten til profesjonalitet blir det grunnleggende for godt samarbeid mellom hjem og barnehagen.

Jeg ville vise at kvalitet i barnehagen har mange forskjellige forståelser og mange rammer. Det er avhengig av ståsted til de som forklarer begrepet. Utdanningsdepartementet med politikere og økonomiansvarlige, kommuneledelse, ledere i barnehager, assistenter og foreldrene, - alle har de egne forståelser av kvalitetsbegrepet, selv om lovverket gir felles grunnlag og rammer. Etikken, samfunnstradisjoner og økonomiske virkninger gir mulighet for forskjellig oppfatning, fokusvinkling og forståelse av lovverket som snakker om kvalitet i barnehagen. Videre i oppgaven vil jeg se på hvordan de som jobber i barnehagen opplever kvalitet i barnehagen. I mitt forskningsintervju tar jeg inn temaet og prøver å finne ut hvordan deltakerne ser på begrepet som en dynamisk struktur.

I den neste delen vil jeg gjøre rede for begrepet forebyggende arbeid som mandat og tiltak fra utdanningsdirektoratet.

2.2. Tidlig innsats og forebyggende arbeid. Bekymring før bekymring

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg forstår begrepene tidlig innsats og forebyggende arbeid og peke på betydningen av slikt arbeid i barnehagen. I barneloven står det at foreldrene har hovedansvar for barnets «behov og interesser» (regjeringen.no. kap.5). Det som gjelder oppdragelse og utvikling skal barnehagen støtte foreldrene i og tilrettelegge miljø for barns beste oppvekstvilkår. Det hjemlet i barnehageloven §1 at: ”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.”. Alle barn i barnehagen skal ha likeverdige tilbud for oppvekst og læring, til tross for ulike forutsetninger. Barnehagens overordnede prinsipp er at innhold og aktiviteter skal tilpasses barns forskjellige behov (lovdata.no. Barnehageloven §1). I rammeplanen for barnehagen står det at det er viktig «å gi alle barn tilpassede utfordringer med utgangspunkt i barnets forutsetninger og funksjonsnivå, og i dets

personlige, sosiale og kulturelle bakgrunn» (KD. 2011). Det betyr at innhold planlegges ut fra barnegruppens ulike forutsetninger og hvert enkelt barns særegne behov.

Barnehagen bidrar med systemarbeid og spesielle tiltak som forebygger utvikling av omfattende problemer hos barn. For de barna som står i fare for å utvikle vanskene, eller de som har særskilte behov, blir det avgjørende at barnehagen setter inn tiltak tidlig. Det er viktig å se forskjell mellom tidlig innsats og forebyggende arbeid. Tidlig innsats kan defineres som summen av tiltak som profesjonsutøvere jobber med i en tidlig fase i barnets utvikling. Hvis vi snakker om barna med særskilte behov, settes disse tiltakene i gang før vanskene blir alvorlige.

Forebygging er en prosess som startes før problemene oppstår og den kan foregå gjennom hele menneskets liv. Med forebygging skal barnehagen jobbe for å hindre at barn utvikler problemer, og bidra til at alle barna skal ha mulighet for å realisere sine potensialer i utvikling og læring. Barnehagen har de beste muligheter for forebygging fordi de møter barna på et tidlig tidspunkt i deres liv (Guldbransen, Winswold. 2009, St.meld. 18. 2011).

Ramey og Ramey påpeker at det å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt kan bidra til at barn opplever positive læringssituasjoner og med dette får utbytte av det pedagogiske opplegget i barnehagen og skolen (Ramey, Ramey. 2006). Dessverre settes støttende tiltak som oftest inn for sent. Det er til og med mangler i kompetanse hos personalet i barnehager når det gjelder kjennskap til risikofaktorer.

I den spesialpedagogiske veilederen står det at tidlig innsats kan betraktes på to forskjellige måter. Det første er det innsats på et tidlig tidspunkt i et barns livs, og tidlig inngrepet når problemer oppstår eller avdekkes i forskjellige livsperioder (udir. 2014).

Forebyggende tiltak skal forhindre eller begrense en uønsket utvikling. Vi kan dele forebyggende tiltak i tre nivåer: primær, sekundær og tertiær. Primær-forebygging dreier seg om tiltak som gjelder store grupper. De kalles også universelle tiltak. De har til hensikt å forebygge negativ utvikling i en større gruppe som for eksempel i hele barnehagen, kommunen eller i hele Norge.

Sekundær-forebygging er et tiltak som rettet mot spesifikke risikogrupper. Det er de barna som står i fare for å få eller utvikle vansker, eller når barn har utviklet vansker. Sekundær-forebygging forutsetter systematisk kartlegging for å identifisere vansker og vanskegrad. Resultater av kartleggingen vil brukes som grunnlag for å igangsette tilpassete tiltak. Tredje nivå for forebygging kalles også indikerte tiltak. Det innebærer forebygging som rettet mot risikogrupper som har utviklet betydelige vansker. Det er barn med funksjonshemninger,

problematferd eller språkvanskene. Her er det viktig at tiltak blir satte inn så tidlig som mulig, minsker konsekvensene av et problem og satser på utviklingspotensialet hos barnet. Her blir målet å hindre forverring av vanskene (Buli-Holmberg.2012: 77).

Tidlig innsats ble innført som et politisk grep i Stortingsmelding nr. 16 (2007). Det ble presentert som et uttrykk for forebyggende arbeid hvor utdanningstilbud er mest mulig inkluderende. Det ble påpekt at tidlig innsats skal utjevne sosiale ulikheter og tankene er at lav utdanning ikke skal gå i arv (St.meld.16. 2007: 9,10). I st.meld. 18 (2010-11) understrekes det at barnehagen med et godt pedagogisk tilbud i seg selv kan regnes som et forebyggende tiltak. (St.meld.18. 2010-11). I stortingsmeldingene nr. 16 og 41 hevdes det at barnehagen med tidlig innsats kan opptre som læringsarena for forebygging av lærevansker i skolen (St.meld.16. 2009: 5, og st.mld.41. 2007: 7).

Ut i fra OECD-rapporten (St.meld. 16. 2007:9) ble det dokumentert et behov for å lage utdanningstilbudet i Norge mer tilgjengelig for alle og det gjelder spesielt barnehagetilbud. Det ble foreslått et politisk grep som å ta barnehagen inn under Kunnskapsdepartementet. Derfor har regjeringen markert at «barnehagene er en frivillig del av utdanningssystemet». Barnehagen ble sett på som grunnlaget for livslang læring (St.meld.16. 2007:9). Det skal fokuseres på at inngrep må foregå tidlig når svake grunnleggende ferdigheter hos barn avdekkes (St.mld.16. 2007:10). I stortingsmelding nr. 16 foreslår regjeringen konkrete tiltak for å gjennomføre tidlig innsats. Det er å bruke mer språkkartlegginger i barnehagen og jobbe mer fokusert på språkstimulering. Det hevdes at det kan forebygge sosiale forskjeller og framheve et godt læringsutbytte (St.meld.16. 2007:7-12). Som gode tiltak ble det foreslått øking av bruk av kartleggingsverktøy og økning av lærertettheten.

Barnehagens pedagogikk legger stor vekt på barns språklige og sosiale utvikling. Det er barnehagens fellesskap og miljø som gir gode muligheter for å dyrke språklige og sosiale ferdigheter. Alle tiltak som knyttet til samspill og språk har positive virkninger til skolestart og læremestring videre i livet (Dickinson, Tabors: 2002),(Wollscheid 2010).

Befring viser til to krefter som driver fram barnets utvikling. Det er biologisk-genetiske ressurser og utviklingsimpulser i oppvekstmiljøet. Han påstår at kvaliteter i miljøet har stor betydning hvis vi snakker om utvikling av språk sosial atferd, holdninger og mye mer. Da er det viktig å satse på å utvikle egne muligheter med å styrke vilje, pågangsmot og tro på seg selv. Han mener at forebyggende arbeid er et rom som gir mulighet for de positive utviklingskreftene hos barnet. Han mener også at forebyggende arbeid gir styrke og god kvalitet til oppvekst og læring (Befring 2012). Han definerer tidlig innsats som spesifikke

lærings-stimulerende tiltak i forskjellige former. De må settes inn for å skape trygge forhold tidlig i livsløpet. De skal støtte språk og intellektuell utvikling og det er barnehagen sin sentrale mandat, peker han på (Befring 2010).

Forebyggende arbeid forutsetter at det finnes kunnskap om positive oppvekstbetingelser, hva som kjennetegner de og risikofaktorer. Det er en forutsetning at i praksis finnes det tiltak som kan gi forbedringer. Befring peker på at familien er den viktigste arena for å forebygge mange problemer og det er de som har størst interesse av å hindre at noe går galt (Befring 2010, Befring, 2012).

Befring foreslår å se på forebygging fra forskjellige sider. Fra den faglige side er det viktig å samle kunnskap om risikoforhold og om barns muligheter. Det må gi grunnlag for ansvar som alle kan forstå, for gode oppvekst og læringsvilkår som gjelder alle. Fra den etiske siden kan det vise at hvert enkelt barn har ubestridelig verdi og alle har rett til omsorg, læring og utvikling på en verdifull måte. Fra en politisk side må det iverksettes tiltak for at disse rettighetene kunne realiseres. Tiltaket skal beskytte barna fra uverdige og uholdbare forhold som kan oppstå i skole, familie eller i hele samfunn (Befring, 2012).

I barnehagen er inkludering i fokus. Personalet kjenner til forskjellige former for forebyggende tiltak som oppfatter forskjellige behov hos alle barna. Det er viktig at personalet har kunnskap, bevissthet og ferdigheter for å tilpasse aktiviteter og miljø. Det påvirker til at alle barna får tilfredsstillende læringsutbytte av barnehagetilbudet og muligheter til utvikling. Det er viktig å fange opp barn som har trivselsproblemer eller trenger særskilt tilrettelegging. Regjeringen mener at forskjellige kartlegginger kan være det riktige systemverktøy som bør hjelpe til pedagoger (Buli-Holmberg, 2012).

Pettersvold og Østrem (2012) skriver at, i det siste brukes det stor fokus på kartlegging istedenfor på tidlig innsats. Det virker som man tenker at jo mer kunnskap man samler om barnets helse, genetisk arv og kognitiv utvikling, jo bedre liv vil barnet få og jo mindre problemer blir det i oppveksten. De setter spørsmålstegn ved om alle data som samles inn om barnet tjener til det gode? All kritikk mot kartlegging mister sin aktualitet når godhetsargumentene kommer fram. De er vanskelige å stå imot. Alt kartleggingsverktøy pleier å ha god begrunnelse og fyller en nødvendig funksjon. Funnene i kartlegging er viktige av to grunner. Den ene er å kjenne til risikoen for senere feilutvikling, den andre er å påvirke forståelse hos barnehageansatte om hvor store forskjeller er det mellom barn og barns utvikling. De gode intensjonene kan gå i motsatt retning av etiske, juridiske, pedagogiske og samfunnsmessige hensyn. De mener at funnene bør påvirke barnehagedebatten. De som

trenger hjelp taper mest, fordi det er en misforståelse av betydningen av begrepene om tidlig innsats og forebygging. Kartlegging, diagnostisering og henvisning til andre instanser for behandling erstatter direkte arbeid med barn som trenger tilrettelegging her og nå (Pettersvold, Østrem, 2012:17-19).

Standardiserte kartleggingsverktøy viser oss hvor barnet ligger i forhold til en normalitet som vi voksne definerer ut i fra politiske prestisjeprosjekter. Det skal lønne seg å ha barn og være barn i dagens samfunn. Det er viktig å identifisere avvik på tidligst mulig tidspunkt i livet for å sette inn målrettede tiltak. Korreksjons arbeid skal føre til at flest mulig antall barn skal passe inn i standarden. Dette målet virker viktigere enn det som er barnehagens formål hvor det gjelder til å fremme demokrati og felleskap, møte barn med respekt og anerkjenne barndommens egenverdi (Pettersvold og Østrem, 2012:19)

Et annet synspunkt på kartlegging i barnehagen omtaler at oppmerksomheten rettes fra de estetiske fagområdene som har lange og sterke tradisjoner i barnehagen -til barnets evner som blir viktig på skolen i opplæringsprosessen. Leken mister sin verdifulle rolle og fokus flyttes til skoleforberedelsene med prestasjonspress som et sterkt kjennetegn for dagens skole (Marsdal, 2011).

Bransjen som selger kartleggings verktøy har utviklet seg enormt i det siste. Fører det til at muligheten til å få kunnskap om alle gir et bedre samfunn? Blir samfunnet vårt sunnere hvis vi greier å «reparere» de fleste til politisk godkjente standarder? Personvernet blir med dette veldig utsatt (Pettersvold og Østrem, 2012).

I min oppgave vil jeg flytte fokuset til et forbyggende tiltak hvor pedagoger skal jobbe på system nivå. Videre vil jeg presentere pedagogisk analysemodell og vise betydningen av systemrettet arbeid i dagens barnehageliv.

2,3. Presentasjonen av pedagogisk analyse modell

Det finnes flere forskningsbaserte strategier for hvordan skal man arbeide med utvikling av en pedagogisk virksomhet. Jeg har valgt å presentere pedagogisk analyse som er en del av LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analysemodellen). Det er en måte å arbeide og tenke på som er egnet for hele pedagogisk personalet. De pedagogiske prinsipper som alle kjenner fra før settes i system. Det gir pedagogene grunnlag og forståelse for å løse egne utfordringer.

Det er vanlig at pedagogene i sin hverdagspraksis opplever situasjoner når forstyrrende elementer i klasserommet eller på en avdeling i en barnehage gjentar seg. De vanlige tiltak

som de er vant til å bruke, virker ikke lenger. De vil kunne oppleve at deres egen erfaring og tause kunnskap ikke lenger strekker til, og de får behov for hjelp til å analysere og reflektere over det som skjer. Det kan hjelpe å systematisere og utvide informasjon som man har om problemet. Det viser seg å være nyttig å se saken fra forskjellige perspektiver. Pedagogisk analysemodell er et troverdig, kunnskaps og forskningsbasert verktøy som hjelper alle ansatte i en pedagogisk virksomhet til å jobbe systematisk med de utfordringer som en opplever at det er vanskelig å løse opp i selv (Tinnesand, 2013).

Forskere fra Læringsmiljøsentret definerer LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) som en strategi for systematisk utvikling av kompetanse og samarbeid i personalgruppa. Målet er felles forståelse og håndtering av pedagogiske utfordringene i hverdagen (Nordahl, 2005).

LP-modellen ble utarbeidet og presentert av Lillegård kompetansesenter (eller Læringsmiljøsentret som har ansvar for modellen til nå). LP-modellen er tatt i bruk i 270 grunnskoler og 7 videregående skoler og 15 barnehager i Norge. I Danmark er modellen i bruk i ca 500 grunnskoler og 140 barnehager. Pilot prosjekt i barnehagene ble startet i 2013 og skulle være til 2016. Ansatte fra Læringsmiljøsentret tar ansvar for innføring i modellen og veileder alle de pedagogiske virksomhetene etter kontraktene. I den kommunen jeg valgte for min undersøkelse, har det ikke blitt underskrevet kontrakt med Læringsmiljøsentret i forhold til å bruke modellen i barnehagene. Derfor valgte jeg å bruke begrepet «pedagogisk analyse» som egentlig betyr det samme. Begrepet påtreffes i mange kilder som beskriver systemrettet arbeid i barnehagene. Begrepet *læringsmiljø* var nok fortsatt et diskusjonsområde i forbindelse med barnehagen. Det er bare i de siste par årene at politikere og utdanningsdirektoratet har begynt å ta opp debatten om læring i barnehagen og da ble læringsmiljøet mer aktuelt for barnehagelærere (Læringsmiljøsentret.uis.no).

Å analysere betyr å undersøke noe systematisk. Disse undersøkelser skal baseres på kunnskap om det som skal undersøkes og i vårt tilfelle kreves det kunnskap om pedagogikk. Det er flere vitenskaper som rammes inn i det pedagogiske fagfeltet som psykologi, sosiologi, samfunnsvitenskap. Fagkunnskap og kunnskap om den nye forskning i pedagogiske fagfeltet må brukes ved å analysere utfordringer i pedagogisk praksis (Tinnesand, 2013).

Pedagogisk analyse innebærer en rekke av regler og prinsipper som personalet skal ta hensyn til for et godt samarbeid. Pedagogene jobber i grupper. De deltar i grunnopplæring av modellen og setter seg inn i relevant kunnskap. Arbeidsfokus i gruppene skal rettes mot

faktorer som gjelder lekemiljø og omgivelsene, organisering og regler i hverdagen. Det har stor betydning for barns læring og atferd. Voksne får muligheter å bli mer oppmerksomme på hva de kan endre i miljøet hvor de finner mer handlingsmuligheter framfor å lete etter problemene i et enkelt individ (læringsmiljøsenderet.uis.no).

Opplevelse av sakens kompleksitet kan økes når man begynner å se på det fra flere perspektiver, identifisering av opprettholdende faktorer kan påvirke på det også. Redegjøring og god oversikt over faktorer som har betydning for problemet på ulike nivåer gir mulighet for forenkling av saken. Det er lettere å se valgmulighetene, og finne fram enklere tiltak som virker. Men det viktigste er at det må jobbes systematisk med en ting om gangen (Tinnesand, 2013).

Det er ikke noe mål at alle i personalet skal tenke og handle likt, men det er viktig at ulike oppfatninger blir uttrykt og begrunnet. I samarbeid med personalgruppa skal den enkelte ansatte utvikle forståelse av sammenhenger mellom barnas handlinger og ulike forhold i barnehagemiljøet. Et av målene er å øke fokus på kunnskap framfor tro, mene og synse og da blir praksis mer analyserende og reflekterende. Gjennom analyseprosessen skapes det en felles plattform for tiltak og beslutninger som skal gjennomføres i praksis.

Pedagogisk analyse er basert på systemteori som handler om å forstå problemer og utfordringer som oppstår i sosiale fellesskap (se del 2.4 teorigrunnlag). Våre handlinger og atferd må forstås i lys av de sosiale systemene vi opptrer i. Alle utfordringene i en barnehage som system kan analyseres ved hjelp av tre ulike perspektiver: Individ, aktør og kontekst. Disse perspektivene kan opptre både separat og samtidig.

Hvis problemene ligger i barnets egenskaper eller barnets familie kalles det for individperspektivet. I dette tilfelle får pedagoger for få handlingsalternativer. Pedagogisk analysemodell legger vekt på konteksten hvor problemet viser seg i og aktørperspektivet. Kontekst er omgivelsene i barnehagen og situasjoner hvor atferden oppstår i. Aktørperspektivet handler om hvorfor barnet handler som det gjør og hvordan barnet ser på seg selv. Fokus på disse tre perspektivene i analyse av utfordringen gir bedre forståelse hvilke forhold som henger sammen med at problemet opprettholdes og vedvarer. For eksempel kan det være sammenheng mellom aktiviteter som representerer kontekst og barnas motivasjon og/eller mestring som vi kan se fra aktør/individ perspektiv.

Sosiale systemer kan man finne overalt. I dukkekroken er det et system. På klatrestativet ute er det et annet sosialt system. Sosiale systemer dannes også i personalgruppa gjennom samhandling og kommunikasjon. Kommunikasjonsmønstrene oppstår i hvert sosialt system.

De kjennetegner og opprettholder systemet. I ulike systemer som barnehage, hjemme eller fritid kan barn opptre forskjellig. I en barnehage kan ulike barnegrupper fremstå også forskjellig.

Pedagogisk analyse er delt inn i to deler. Det er en analysedel og en tiltaksdel. Disse fasene skal holdes adskilt. Det er meget viktig at først skal det gjennomgå alle trinn i analysefasen og deretter skal pedagogene tenke på strategier og tiltak. En strategi kan handle om felles aktiviteter som legges til rette for alle barn. Tiltak kan forstås som konkrete handlinger som personalet skal gjøre.

Videre vil jeg gå gjennom pedagogisk analyse trinn for trinn for å vise mer detaljert hva modellen handler om.

Trinn 1. Problemformulering

Før problemformulering får alle deltagere en runde hvor de presenterer sitt syn på utfordringen. Utsagnene bør være åpne og objektive uten merkelapper på de andre. Det er nødvendig at en i personalet skriver kort referat. Det blir viktig for videre analyse. Hvis det kommer det fram flere utfordringer, må det prioriteres bare en problemstilling som skal analyseres.

Det er ikke alltid lett å legge fram sine utfordringer i veiledningsgruppa. Pedagoger har ulike forutsetninger for åpenhet som må forstås og må møtes av de andre med anerkjennelse. Det kreves en åpen, analytisk innstilling hvis veisøker vil oppnå ny forståelse og nye perspektiver på utfordringene. Det meste kan forstås på ulike måter. Menneskene har ulike forutsetninger for å oppfatte og tolke det som skjer. Disse tolkninger påvirker videre handlinger. Derfor får veisøker aldri fasit på løsningene til utfordringene, men får innblikk i forskjellig forståelse av problematikken (Schøn, 1983), (Dewey, 1977).

Opplevelsen og forståelsen av problemet kan forandre seg når en legger den fram for kollegaene. Mange opplever at problemet ikke er så stort som de trodde før. Man får bedre oversikt over problemområdet og finner ut hva som er mer eller mindre viktig. Når pedagogen gir ny betydning og ny mening i situasjon kan problemet løse seg (Bateson, 1991).

Veileder stiller oppklarende spørsmål for å få øke felles forståelse av utfordringen. Fra «oppskriften» til veiledere er det viktig at spørsmålene ikke inneholder skjulte råd, eller forslag til tiltak! Lignende utfordringer fra egen praksis skal heller ikke være i fokus. Det er den ansattes sak som skal være i fokus. (Nielsen, 2004).

Formuleringen av problemstilling skal være i en beskrivende setning. Det bør ikke brukes adjektiver (egenskapsforklaringer/individperspektiv). Det er viktig å avgrense utfordringen som skal være målbart og noe vi ikke vet svaret på. Ved en slik problemstilling er det lettere å observere og se endringer. Det er lurt å skrive ned flere problemstillinger før analysegruppa velger en. Det skal velges en utfordring hvor finnes det mulighet til å gjøre noe med. Videre skal det tenkes på barnehagen som eget system og finnes et problemstilling som kan gi best grunnlag for endring i hele organisasjonen.

Trinn 2. Målformulering

Målet skal være målbart, oppnåelig og ha mulighet for å lykkes. Målet gir retning og sier noe om hvor bevegelsen går til. Målet kan bygges på tanker om hvordan situasjonen skal se ut når problemet er løst. Målet skal være realistisk å oppnå og det er viktig å tenke på hva som skal til for at målet skal nås. Det bør være en åpen formulering av målet.

Trinn 3. Informasjon

Neste trinn skal dreier om hva analysegruppa vet om situasjonen? Dette er viktig kunnskap å få. Da blir muligheten for å unngå synsing og mening i analyse og tiltaks trinn mye større.

Ved kunnskapinnsamling blir det avgjørende å se utfordringen fra ulike sider. Det er god informasjon om situasjoner når utfordringer vises i, forhold i omgivelsene og i å finne ut hvordan barna tenker om situasjonen. De positive forhold må tas fram og styrkes, det som fungerer bra. Det er viktig å ta med seg kjennetegn for situasjoner med positiv samhandling og god motivasjon. Det som hjelper barna å delta i lek eller å bli med i andre aktiviteter.

I observasjoner, som kan gi tilleggs informasjon om utfordring, bør det gis konkrete beskrivelser uten fortolkning, med registrering av hyppighet av hendelsene og situasjoner hvor utfordringer viser seg. Målet er at det er bedre å se systemet i ulike situasjoner, enn å forklare problemet gjennom individet.

Nordahl og Nielsen foreslår flere metoder for informasjonsinnhenting. Det er kollegaobservasjon hvor er observatør har en beskrivende, ikke vurderende eller tolkende holdning. Bruk av video for å filme aktuelle situasjoner. Deltagelse skal være frivillig. Det er kvantitative observasjoner som sosiogram, lekerelasjoner, fargekoder etc. Det er samtaler med barn (barneintervju), samtaler med foreldre og bruk av faglitteratur. (Nielsen, 2013)

Trinn 4. Analyse og refleksjon

Å analysere og reflektere er ganske sammenhengende prosesser. I modellen skal man analysere enkelte faktorer og hva de betyr i en uønsket situasjon. For å få dypere forståelse

over hver faktor må man reflektere over sin egen praksis. Dewey definerte refleksjon som utsettelse av konklusjoner, mens man undersøker videre. Det forutsetter forståelse at læreryrket innebærer kontinuerlige avgjørelser, usikkerheten som knyttes til valgene og konsekvenser. Den usikkerheten som Dewey peker på, er en av de viktigste forutsetninger for læring (Dewey, 1977).

Pedagogisk analysemodell foreslår en sammenhengs- sirkel hvor opprettholdende faktorer skal skrives inn. Analysen går ut på hva opprettholder uønsket atferd. Det kan være for eksempel være lav motivasjon, høyt sykefravær blant ansatte, oppmerksomhetsvansker eller impulsivitet.

For å få et klarere bilde om hva en kan gjøre noe med, blir det viktig å avgrense eller dele opp kompliserte og sammensatte utfordringer. Fokuset bør ikke være på årsak, men på å finne forhold i omgivelsene som opprettholder problemet.

Videre skal det reflekteres over det som kommer fram i analysen, hva sier teori og forskning om utfordringen og hva slags betydning har det for barnas læring og utvikling. Disse refleksjonene er nødvendige for å forstå egen rolle i møtet med barna.

Alle refleksjoner baseres på kunnskap, erfaringer og forforståelse, men det siste kan endres gjennom refleksjonsprosessen. Når ny kunnskap knyttes til tidligere erfaringene, utvikles det erfaring å reflektere og det er kvalitet i refleksjonsprosessen (Schøn, 1983), (Dewey, 1977).

Det bør reflekteres over faktorer som voksne selv kan påvirke. Det er utfordrende å se ting på nye måter og være åpne for nye tilnærminger. I analysegruppa må deltagerne komme med klare pedagogiske argumenter som bekrefter at sammenhengene er slik deltagerne tror.

Ut i fra systemperspektiv følger det at vi er alle i interaksjon med våre omgivelser. Det hjelper med sirkulær forståelse av problemet. For eksempel at en voksen kritiserer barnet, som en følge blir barnet sint og den voksne blir bare mer irritert og irttesetter barnet mer. For å få flere handlingsalternativer er det viktig å forstå forhold i barnehagens sosiale systemer. Disse forholdene kan forklarer hvorfor barnet ikke følger reglene eller utagerer.

Trinn 5. Tiltak

I følge analyse modellens prosess plukkes det ut opprettholdende faktorer som pedagogen tror at det viktig å jobbe med. Det kan velges opp til 3 faktorer og valget bør begrunnes og argumenteres. De andre faktorer som ble tatt ut kan være like viktige, men det velges de områder som er mest relevante for å sette i gang endring. Det er de faktorene som pedagogen kan gjøre noe med som må drøftes. For at tiltak skal bli vellykket implementert er det

avgjørende at alle ansatte er lojale og forpliktet på de beslutninger som er tatt. Informasjonen som kommer fram i gruppa skaper en forskjell som gjør en forskjell og endring på ett område fører til endringer på andre områder som tilsvarer systemteoretiske tenkning (Bateson, 1991).

Trinn 6. Gjennomføring av valgte tiltak

Tiltak skal gjennomføres innenfor en bestemt tid. Det forventes at ansatte strukturert, nøyaktig følger sine plikter for opplegget. Hvis tiltak gjennomføres delvis kan konsekvensene bli negative og situasjon kan forverres. Det lurt med logg og notater som skal inneholde informasjon om hvordan gjennomføringen går, barnas reaksjoner, registrering av atferd og forløpende resultater av opplegg.

Trinn 7. Evaluering

Evaluering foregår om 2-4 uker etter utprøving av tiltak. Tidspunktet må bestemmes i analysegruppa og det er viktig at alle er deltakere. Det tas opp spørsmål om reduksjon av utfordringer, positiv/negativ utvikling skal drøftes og det skal vurderes grad for måloppnåelse. Det er mulig at gruppa ikke får positive resultater. I disse tilfeller skal det sjekkes om alle tiltak blitt gjennomført, kontinuitet og systematikk. Det skal finnes ut hva har vært til hindring for gjennomføring. Analysen bør gjennomgås grundig og undersøkes slik at hele informasjonen ble tatt i betraktning.

Trinn 8. Revidering

Hvis analysegruppa ikke får de ønskede resultater skal alle meninger gjennomgås og man forsøker å finne ut hvorfor det ikke er erfart positive endringer. Det tas ny analyse med andre opprettholdende faktorer.

Veiledere fra læringsmiljøsentret peker det på at det ikke er noen modell som kan garantere resultater. De nevner forutsetninger for å lykkes som innebærer systematisk arbeid for hele personalet, forpliktelse for regelmessig samarbeid - hvor egne utfordringer blir presentert for analyse, ledelsen må vise støtte med å vise interesse og etterspørre resultater og det ble pekt på at PP-tjenesten må forpliktes til regelmessig veiledning i gruppene (Nordahl, Sunnevåg, Ottosen. 2009)

I neste delen vil jeg se på de forskjellige teoretiske perspektiver som ligger i grunn for den pedagogiske analysemodellen. Jeg tenker å gjøre rede for systemteoretisk, utviklingsøkologisk, relasjonelt, konstruksjonistisk og sosiokulturelt perspektiv og knytter de til den pedagogiske analysemodellen i praksis.

2,5. Noen teoretiske perspektiv på systemrettet arbeid

I min oppgave presenteres pedagogisk analysemodell som en måte å jobbe systemrettet. Det ble vist tidligere i oppgaven at analyseprosessen tar en stor, man kan vi si avgjørende, del i modellen. Analyse er en prosess der vi deler helheten i enkelt deler, og undersøker hver enkelt av delene for å få mer kunnskap om dem. Det spiller inn mange forskjellige ting som forklarer hvorfor vi forstår kunnskap på akkurat en slik måte som gir oss tro og visjoner for videre arbeid. Noen teoretiske perspektiver kan gi forståelse for analysemodellen og systemtenkning.

Alle mennesker ser og forstår virkeligheten på sin egen måte. Vår virkelighetsoppfatning påvirkes av våre forståelser og fordommer. Den dannes gjennom oppvekst og utdanning, og påvirkes av sosial og kulturell tilhørighet. Det viser seg spesielt når vi forholder oss til noe nytt. Vi kan ikke få full oversikt over hva som ligger bak vår forståelse av enkelthendelser. Dette skyldes at vi står midt i en virkelighet som vi tar for gitt. Ut fra vårt syn på kunnskap og læring, som også er en del av virkelighetsoppfatningen, forstår vi utfordringene som kan oppstå i vår pedagogiske praksis (Tinnesand, 2013).

Opgavens teoretiske utgangspunkt kan framstilles ut i fra ulike teoretiske perspektiv. Jeg har valgt å bruke systemteoretisk perspektiv av Luhmann, systemøkologisk perspektiv av Bronfenbrenner, relasjonelt perspektiv, konstruksjonistisk perspektiv og sosiokulturelt perspektiv. Jeg vil presentere disse teoriene, og skal si noe om hvordan de påvirker den pedagogiske analysemodellen.

Først og fremst er det et **systemteoretisk** perspektiv hvor PP-tjenesten og barnehagen ble sett på som deler i et system der de enkelte delene i systemet påvirker og påvirkes av hverandre. Niklas Luhmann (1927-1998) har utviklet en teori om sosiale systemer, som har blitt en av de mest populære teorier om samfunnet. Teorien er utviklet på grunn av den raskt økende kompleksiteten i sosiale samfunnet og manglende evne til å forklare de nye prosessene som foregår i det. Formålet med denne teorien er å forenkle den uendelige kompleksiteten i den virkelige verden. Systemteori, ifølge Luhmann, utvikler et nyttig teoretisk verktøy for å forstå den sosiale verden. På en måte reduseres verdens kompleksitet, men på en annen måte vil systemteoriens egen kompleksitet øke og derved bekrefte teoriens utviklingsmulighet. Luhmann forklarer at reduksjon av verdens kompleksitet skjer ved valg av meninger, ved forventningsstrukturer (eksklusjon) eller valg av prosesser (økning av beslutninger). (Luhmann, 1985). Når man tenker problemløsninger ut i fra individrettet perspektiv da er det individ eller individets bakgrunn som står i fokus for å finne forhold mellom årsaker og

virknings. I systemteknik er sånn linjær forståelse umulig. Det er interaksjoner som er interessante og de skaper kompleksiteten. Kompleksiteten er så stor at det er umulig å forklare årsaker til barnas atferd, arbeidsinnsats eller sosiale utviklinger på vanlig måte. For å nærme seg til forståelse til det som egentlig foregår, må man analysere alle sammenhenger og mønstre rundt problematikken. Systemteoriens kompleksitet bryter tradisjonelle forståelse som finner ofte årsaker i individ eller hjemmeforhold. (Nordal, Sunnevåg og Ottosen, 2009)

Luhmanns systemteori inneholder sosiale og psykiske systemer. Sosiale systemer er kommunikasjonssystemer og psykiske systemer er bevissthetssystemer. Disse systemer skaper seg selv ut i fra seg selv (autopoetiske). De henviser også bare til seg selv hvis noe som foregår i omgivelsene. System og omverden eksisterer i samhandling med hverandre, men også på denne spesielle måte.

De psykiske systemer framstår som en strukturell kobling mellom hjerne og bevisstheten. Luhmann mener at det ikke er hjernen som produserer tanker og forestillinger og liknende. Det er bevissthetssystemet som gjør det. Men på den andre siden er det umulig å tenke uten hjerne. Denne sammenheng kaller Luhmann for strukturell kobling. Den kjennetegnes som en spesiell intersystemisk relasjon mellom system og verden. Det betyr at bevisstheten har et overordnende nivå for hjernen. Her blir det umulig å si at bevisstheten har egenskaper som kan forklares fra det materielle grunnlaget (de kjemiske prosesser i hjernen) (Lauridsen, 2017). Luhmann snakker om tre grunnleggende typer innenfor sosiale systemer. Det er interaksjonssystemer, organisatoriske systemer og samfunnssystemer. Alle disse tre systemene inneholder kommunikasjon. Interaksjonssystemer er samhandling mellom mennesker, der det kreves at personer er til stede og kommer i interaksjon med hverandre. Organisatoriske systemer er systemer der beslutninger vil avgjøre vilkårene for medlemskap. Samfunnssystemer er det mest omfattende sosiale systemet og inneholder alle interaksjon som alle sosiale systemer sammen inngår i. Det i seg selv er et eget system (Lauridsen, 2017) .

Luhmann forstår et sosialt system som en form av bestemte handlinger mellom flere personer. Menneskets tenkemåte og kommunikasjon hjelper dem å gjøre interaksjoner meningsfulle og disse handlingene skiller personene ut til et system i omgivelsene. Her blir det avgjørende hva disse relasjonene betyr, har de noen regler eller påvirkning utenfra. Hvis disse relasjonene har bestemte rammer som i fritidsklubber, barnehage eller familier, kaller Luhmann de for kondisjonering. Her er relasjoner avhengige av verdssystem som

holdninger, normer, kultur. Alt dette finner vi som nødvendige komponenter i begrepet organisasjon. Han sier at det trenges en rekke betingelser for at et system skal bli etablert (Luhmann, 1985), (Lauridsen, 2017).

I tråd med Luhmanns teori om lukkede sosiale systemer, vil enhver forandring i et sosialt system måtte komme innefra. Systemet kan forstyrres eller påvirkes utenfra til en viss grad, men systemet selv må avgjøre hva som skal komme inn og bidra til endringer (Lauridsen, 2017). For eksempel, dersom PP-tjenesten blir påvirket til å endre på ressurser og arbeidsforhold kan dette ha virkninger for barnehagen. Barnehagen kan også påvirke PP-tjenesten hvis de foretar noen organisatoriske forandringer, og barnehagen og PP-tjenesten blir også påvirket av systemet som helhet. For eksempel kan det være lover, politiske føringer og økonomiske systemer. Egentlig kan barnehagen og/eller PP-tjenesten avgjøre selv hvordan de håndterer påvirkningen og om den skal få følger for praksis. Det er ifølge Luhmanns tanker om at systemet er lukket og det er bare systemet selv som kan endre noe, men påvirkningen til å endre kan komme utenfra. Ut ifra et systemteoretisk perspektiv blir det meningsfullt å forske på hvilke faktorer som påvirker PP-tejensten og barnehagen som organisasjoner for å forbedre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til barn med særskilte behov.

I arbeid med analysemodellen er betydningen av sosiale systemer sentralt. De viser rammer som kan forklare individets handlinger, og kommunikasjon som foregår i sosiale felleskap som familie, skoleklasse eller barnehageavdeling. Gjennom kommunikasjon og samhandling oppstår og opprettholdes sosiale systemer. Medlemmene av disse systemer bidrar til kommunikasjonsmønstrene og de blir påvirket av disse mønstrene selv (Nordahl, 2012a). I sosiale systemer er det kommunikasjon som er avgjørende og grunnleggende. Der produseres og reproduseres nye meninger. Hvis en gruppe består av personer som vanligvis ikke jobber sammen, oppstår det et nytt sosialt system. Der dannes det ny forståelse på grunnlag av kommunikasjon mellom medlemmene. Der produseres og reproduseres nye meninger (Tinnesand, 2013).

For å jobbe med pedagogisk analyse må man forklare atferd (med sine handlinger og kommunikasjon) i lys av de sosiale systemene hvor dette foregår. Det kan konkretiseres gjennom tre perspektiver som har tette interaksjoner mellom hverandre. Det er kontekst, aktør og individ perspektiver. Den første skal si oss noe om ulike forhold i læringsmiljø eller utviklingsmiljø som vi kan snakke mer om i barnehagen, hvilke betydninger har disse forholdene for det som foregår og gjelder ledelse, relasjoner mellom pedagogene og barna

og mellom barna i barnegruppa. Her er det kontekst som spiller inn og det er det som man kan forandre for å oppnå et resultat. Når individets intensjoner og motiver spiller inn for de valg og handlingene vedkommende tar, snakker vi om aktør perspektivet. Individet selv med sine egenskaper og forutsetninger hører til individperspektivet og pedagoger må anerkjenne det som et utgangspunkt. Her er det ikke mye som pedagogene kan gjøre noe med (Nordahl, 2012b).

Fokus på de tre perspektiver gir pedagogene en bedre forståelse for forholdene som henger sammen med de opprettholdende problemene på ulike nivå. Systemfokus på utfordringene innebærer å holde oppmerksomhet på relasjoner, prosesser og sammenhenger, og nedvurdere årsaksforklaringer på individnivå. Pedagogene kan selv bidra til å endre relasjonene og prosessene. De individuelle forutsetninger er veldig viktig å forstå og anerkjenne, men det er umulig eller i noen ganger vanskelig å gjøre noe med for en pedagog. Når pedagogen endrer noen av faktorene i lærings/utviklingsmiljøet som påvirker utfordringer, kan det skje at selve problemet reduseres eller forsvinner. Det er viktig å bytte fokus fra en person med sine egenskaper og hjemmeforhold til de faktorene som en pedagog kan gjøre noe med (Tinnesand, 2013).

Systemteorien kan sees ut fra et *utviklingsøkologisk perspektiv* (Bronfenbrenner, 1979).

Dette perspektivet handler om at mennesker avhenger av den konteksten som de eksisterer i. Bronfenbrenner er en amerikansk psykolog som har utviklet en teori om hvordan mennesker lever i et komplisert samspill med andre mennesker og hele samfunnet. Han mente at det er viktig å se på barns utvikling som et stort samspill mellom ulike faktorer. Utvikling må forstås ut i fra barnets oppvekstmiljø, biologiske forutsetninger og psykologisk utvikling. Derfor er det en forutsetning for forståelse at barna observeres i deres naturlige kontekst.

Alle de miljøer som barn er en del av, har stor påvirkning på hverandre og på barnets identitet. Det er disse forholdene mellom miljøene som skal studeres for å kunne ta noen beslutninger for å forstå hvordan barnet opplever skolen/barnehagen og læringssituasjonen. Det er flere ulike systemer som spiller inn i barnets liv. Det er for eksempel familien, hjem, venner, skolen, fritidsaktiviteter med sine miljøer, nærområde og multimedia. Det som foregår i et miljø som gir dem positive opplevelser eller konflikter påvirker både barnet og de andre miljø hvor barnet en del av. Derfor mener Bronfenbrenner at det er viktig å studere de ulike miljøer rundt barnet for å forstå barnets ståsted og atferd. Bronfenbrenner deler disse

miljøene inn i ulike nivåer. Det er mikronivå, mesonivå, eksonivå og makronivå. Jeg vil nå beskrive disse nivåene nærmere.

Mikronivået er det som vi finner innerst i modellen. Det gjelder de nærmeste miljøene som barnet er en direkte del av. Det kan være skole, barnehage og familie. Hvis vi studerer barnet innenfor ett av disse miljøene, da studerer vi det som foregår på mikronivå.

Mesonivået er det neste nivå hvor man studerer flere miljøer på mikronivå og samspillet mellom dem. Målet er å se på samspillet mellom ulike felter som barnet er en del av, som for eksempel skole og familie. Det kan være samsvar eller motstand i samspill mellom miljøene. Studiene på mesonivå kan gi forståelse til hvordan det som skjer i en situasjon påvirker andre situasjoner.

Eksonivået viser de ulike samfunnsinstitusjoner i det lokale miljøet der hvor barnet ikke er direkte involvert. Som eksempel kan vi ta foreldrenes arbeidssituasjon og se på hvordan den virker på barnets liv. Hvor lenge foreldrene er borte fra barnet i løpet av dagen påvirker barnets samhold og samspill med foreldrene. Foreldrenes arbeidsmiljø kan påvirke både deres humør og stressnivå. Da blir det viktig hvordan det vil påvirke hjemmemiljø og relasjoner mellom barn og foreldrene. Hvis foreldrene mister jobben for eksempel, kan de påvirke barnets opphold i barnehagen økonomisk sett (antall dager i uka, hvor mye av pedagogisk tilbud mister barnet osv.). Påvirkningen mellom foreldrenes arbeidsmiljø, som er et mikronivå for foreldrene, og barnets hjemmesituasjon, som er et mikronivå for barnet, er mesonivå. Lengden på arbeidsdagen eller stresset som foreldrene opplever på arbeidsplassen er eksonivå for barnet fordi barnet ikke er en del av foreldrenes arbeidsplass. Stress som foreldre opplever på arbeidsplassen vil likevel påvirke barnet selv om barnet ikke er en del av foreldrenes arbeidsplass. Denne påvirkningen skjer på mesonivået. *Makronivået* er storsamfunnet som påvirker våre liv. Det er det økonomiske systemet, utdanningssystemet, sosial- og helsevesen, rettsvesen og det politiske system. Makronivået har direkte og indirekte påvirkning på barnets hverdag i skole og barnehage. Storsamfunnet former skolens praksis gjennom lover og retningslinjer, læreplaner, økonomiske bevilgningene, og gjennom utdanning av lærere og mye mer (Bronfenbrenner, 1994, oppvekst.wikispaces.com).

Ut fra denne teorien avhenger barnets utvikling av to forhold. Det første er det barnet selv med sine egenskaper og medfødte evner medvirker til. Det andre blir hvordan barnet utvikles og sosialiseres i et forandrende miljø. Dette miljø beskrives som interaksjon mellom barnet selv, og sosiale kontekster og hendelsene som påvirker barnet både direkte og indirekte.

Forandringene er resultat av endringene som foregår i persons økologiske omgivelser (Bronfenbrenner, 1994, oppvekst.wikispaces.com).

Det er viktig å nevne et *relasjonelt perspektiv* som er en nyere tilnærming til systemteoretisk tenking. Her tar forståelsen utgangspunkt i forholdet mellom individets funksjonsevner og de krav som stilles i omgivelsene. Spesialpedagogikken i dag handler om å bidra til «et verdig liv for mennesker som faller utenom normalitetens nådeløse rammer», hvor selve rammene er i endring hele tiden (Befring & Tangen, 2012, s.43). Tangen peker på at personbasert individuell tilnærming må med i en relasjonell, samfunnsmessig og kulturell forståelsesmåte. I politiske føringer og styringsdokumenter kommer regjeringens ønske om å fremheve den relasjonelle forståelsen fram. Det viser overgang fra medisinsk forståelse av funksjonshemming til relasjonell forståelse mellom individ og samfunn (Tangen. 2008: 17 - 42).

Det neste jeg vil nevne er et *konstruksjonistisk* perspektiv med den symbolske interaksjonismen som en sentral ide av George Herbert Meads og Herbert Blumer. Ideen utviklet seg på 1930-tallet. Hovedideen er at vi utvikles og formes i interaksjon med de andre og fra hvordan de andre oppfatter oss. Stemplingsteorien har sine røtter i symbolsk interaksjonisme hvor spesialpedagogikken får sterk kritikk. Stemplingsteori er utviklet av Erving Goffman og har vært en tilnærming til studiene om avvik. Det er fenomenet hvor andres reaksjoner ødelegger personens identitet (Goffman, 1963). Denne teorien handler om at barn som blir kategorisert får en merkelapp som påvirker hvilke syn folk har på dem. Det påvirker også deres egen opplevelse av seg selv. Kategorisering av et barn som ble pekt ut på grunn av sine forutsetninger har spilt en nøkkelrolle når barn har fått spesialpedagogisk hjelp som kan føre til stigmatisering og devaluering (Norwich, 2002). Faren for stigmatisering var en av årsakene til at systemarbeidet startet sin utvikling i det spesialpedagogiske feltet.

Konstruksjonismen som en vitenskapelig retning er opptatt av hvordan mennesker oppfatter verden ut fra sine egne skjemaer, mønstre eller konstruksjoner. Konstruksjonistisk perspektiv har ulikt syn på barn og barndom fra de dominerende vitenskapelige retningene. Den første er sosiologisk tenkning om sosialisering og den andre er psykologisk tenkning som framstiller hvordan barn blir en del av sin kultur og sitt samfunn. Ut i fra sosialkonstruksjonistisk perspektiv må barn forstås fra biologisk side og som del av en sosial kontekst. Den sosiale side innebærer barnets medvirkning til sosiale forandringer gjennom sin aktivitet som sosial aktør (Kvaran, fo.no).

Sosialkonstruksjonisme skiller seg ut fra øvrig perspektivet med hensyn til hvordan mennesker konstruerer meninger for å kommunisere seg imellom. Innenfor psykologien er sosialkonstruksjonistisk posisjon opptatt av at mening ikke tilhører det enkelte individet. Den mening som oppstår mellom individer er enten intersubjektiv eller relasjonell (Gergen, 1985). I følge den sosialkonstruksjonistiske tilnærmingen forstås begrepet identitet som noe sosialt og relasjonelt, og skapes i interaksjonen mellom mennesker. Våre egne subjektive oppfatninger og/eller opplevelser fremstår som en del av konstruksjonen av det som foregår i den sosiale virkeligheten (Kvaran, fo.no). For eksempel kan vi ta røyking på 70- tallet og nå. Røyking på utestedene opplevdes helt normalt da, men i dag vil dette oppleves som helt uhørt. Årsaken til det er at vår oppfatning har blitt preget av det som foregår i den sosiale virkeligheten. Først kom røykeloven, så kom en alminnelig oppfatning av at det er uhørt å røyke på offentlige steder.

Deltagerne i en intervjuundersøkelse kan også bli sett fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. De opptrer som aktører som konstruerer, forstår og handler i kontekst. Ved analysen ut i fra dette perspektivet kan datakilder brukes på tre måter. Det kan være informasjon om faktiske forhold og hendelser som hadde skjedd. Da kommer det opp muligheter til flere versjoner og flere kilder om de faktiske forhold og hendelser. Den andre måte å se intervjuene på er å bruke de som kunnskapskilde om opplevelsene, holdninger og meninger. Det finnes bare en kilde til slik kunnskap, og det er intervjugiver som er ekspert på sine egne opplevelser av situasjonen. Den tredje måte er å bruke intervju som en kilde til kunnskap om tendenser eller kategorier som inkluderer et bestemt forhold eller hendelse som ble berørt i intervju (Syltevik, 1996:77). Syltevik skrev om intervjuprosessen med voksne, men muligens kan det overføres til barneintervju også. Barneperspektivet ut i fra sosialkonstruksjonisme er det hvordan vi forstår begrepene barn og barndom og hvordan de framstår. «*To describe childhood, or indeed any phenomenon, as socially constructed is to suspend a belief in or a willing reception of its taken-for granted meanings. Thus, though quite obviously, we all know what children are and what childhood is like, for social constructionists this is not a knowledge that can reliably be drawn on.*» (James, Jenks og Prout 1998:27).

Sosialkonstruksjonisme som vitenskapelig perspektiv gir ingen bestemte føringer, men tvert imot meget opptatt av variasjoner og pluralitet. Barndom sees som multirealiteter som kan være konstruert på mange forskjellige måter. Det er en vitenskapelig posisjon som gir mulighet å se på barn som aktører i det postmoderne samfunnet (Kvaran, fo.no).

Det sosiokulturelle perspektivet på kunnskap og læring ligger til grunn for analysemodellen. Dette teoretiske perspektivet har sin rot tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin (Dysthe, 1999). Det sosiokulturelle perspektivet har i grunn et konstruktivistisk læringssyn. Her er det viktig at kunnskap konstrueres gjennom samhandling i sosiale systemer. Det legges vekt på selve læringsprosessene hvor det etableres forståelse og meninger. For denne tradisjonen er det viktig med interaksjon og samarbeid mellom elevene og lærer eller pedagoger og barna (Tinnesand, 2013).

Praktisering av sosiokulturell læringsteori kan forstås som å utvikle felles perspektiver på kunnskap og læring og legge til rette for at både lærere og elever blir aktører i egen læring og kunnskapsutvikling innenfor et lærende felleskap. Det sosiokulturelle synet på læring legger vekt på at kunnskap og læring oppleves som viktig og meningsfullt. Inkludering og tilhørighet innenfor fellesskapet blir avgjørende for elevens vurdering av om klassens aktiviteter er viktige for dem (Tinnesand, 2013).

3. Metode

I denne delen vil jeg introdusere forskningsintervju som en retning i forskningsstrategi og prøve å begrunne mitt valg i forhold til oppgavens mål. Jeg vil tydeliggjøre de etiske retningslinjer som man må forholde seg til når man jobber med intervju. Etter det skal jeg presentere mine informanter og innsamlet informasjon baseres på temaene og spørsmål som ble brukt i intervjuprosessen. Spørsmålene til intervju kan leses i vedlegg N 4.

3.1. Valg av forskningsstrategi og metodisk tilnærming

Hvis man vil få innblikk i hva de andre vet og synes om verden kan vi bare spørre om det. Menneske må kommunisere med hverandre for å få samspill og samtalen kan fremstå som en grunnleggende form for det. I et intervju stiller forskeren spørsmål om det som er viktig og direkte berører forskning og lytter til hva folk selv forteller om sine oppfatninger, opplevelser, meninger fra deres personlige utgangspunkter (Kvale, Brinkmann, 2009). Forskningsintervju hører til kvalitative design som innebærer kvalitative data. Det kan man definere som data i form av ord, setninger og uttrykk. Slike data uttrykkes gjennom språk som har mening for oss. Det kan være muntlig eller skriftlig. Kvalitative data hører med til en induktiv tilnærming til datainnsamling. Forskeren får fram meningene og forståelsene til den som vi undersøker gjennom vedkommendes personlige måte å uttrykke seg med sine egne ord (Jacobsen,2010). Hensikten med et intervju er å få fram data på opplevelsesplan. Her blir målet er å innhente beskrivelser fra intervjugiveren med tanke på fortolkning av det beskrevne fenomen (Kvale, 2009).

Den delvis strukturerte tilnærming som jeg tenker å bruke i oppgaven, er mest brukt i kvalitative intervjuer. Det er denne formen for intervju som særpreger kvalitativ intervjuing og har blitt meget populær i det siste. Det som det skal spørres om, er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. For forskeren er det mulig å følge intervjupersonens fortelling, og samtidig sørge for at de temaene som er viktige for problemstilling blir tatt opp i løpet av intervju. Flexibilitet gir mulighet for å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersons forutsetninger (Thagaard,2013:98). Dessuten kan det stilles oppfølgingsspørsmål. Intervjutakeren er vanligvis tilstede og det vil være mulig å oppklare misforståelser og få en utdypning av svarene.

Når en forbereder seg til intervju er det viktig å tenke på hvordan vedkommende møter den andre. Aslaug Kristiansen foreslår dilemma som presenterer det møtet enten som vågestykke eller en mulighet? Hun presenterer synspunkter til M. Buber, som mener at når en kommer

i møte med den andre mister en noe av styringen og kontrollen over det som skjer. Da blir det å samtale et vågestykke. Kontakt mellom to mennesker baseres på gjensidighet hvor begge partnere er aktive og deltakende. Det fører til noe helt nytt som skapes i denne samtalen. Begge samtalepartnere kan ikke forutsi med planlegging eller tankene sine hva som kommer ut av den samtalen på forhånd. Buber viser at det er en del risiko på en måte. Men på en annen måte er det et vågestykke hvor man går inn i situasjonen og tar på seg ansvar for det man gjør. Vågestykke kan foregå bare ut i fra full moralsk ansvarlighet. Det er det innerste i menneskene som berøres og da det etiske grunnlaget virkelig aktualiseres. Møtet med den andre fører til endringene. Det kan være ny innsikt, erkjennelse og aksept av både situasjonen og hverandre som mennesker. Men det kan også være aksept for partnerens potensial og muligheter (Kristiansen, 2011 A, s 34-35).

I min oppgave er jeg ikke så opptatt av hvor mange ganger veiledningsmøter ble gjennomført, hvor mange pedagoger eller barn som ble involvert i arbeid, hvordan og hvilket tiltak som ble valgt og hvor riktig de ble gjennomført metodisk sett. Jeg er mer opptatt av pedagogenes tanker på systemrettet arbeid, av forandring i tenkemåte, deres syn på barna og miljø. Slike data er nesten umulig å få ved bruk av kvantitative metoder.

Det ble vurdert gruppeintervju eller fokusgrupper. Slik type intervju brukes for å få innsikt i holdninger og meninger hos en rekke personer innenfor det samme feltet man skal studere (Thagaard,2013). Jeg mener at jeg ikke ville få åpne og helt ærlige svar ved å bruke gruppeintervju. Felles mening kan formes på den måte hvor noen individer kan dominere over de andre og presse de andre til å forandre meningene sine med eller uten deres vilje. Her ser jeg fare for at noen deltakere blir passive og kan «henge på» de som er mer aktive til å snakke. Hvis jeg hadde foretatt gruppeintervju på et avdelingsmøte, kunne jeg risikere å få svar som tilsvarer bare pedagogisk leder sin mening. Derfor var det viktig for meg å gjennomføre intervju med noen av assistentene også.

Jeg tenkte at det kunne være interessant å sammenlikne data ved bruk av kvantitativ tilnærming. Da tenkte jeg på statistikken om antall henvisninger til PP-tjenesten i forhold til spesial pedagogisk hjelp i barnehagen før systemrettet arbeid ble et fokusområde for PP-tjenesten og spesialpedagogisk team i kommunen og etter det. Men det er omfattende arbeid som skulle inkludere flere kommuner. Men jeg tenker å bruke den offentlige statistikken i drøftingsdelen som kan hjelpe å belyse den informasjon som jeg fikk gjennom intervju.

I min oppgave valgt jeg å bruke delvis strukturert forskningsintervju. Det ble foretatt 4 intervju av de som direkte deltok i endringsarbeid ved hjelp av pedagogisk analysemodell i barnehagene i en bestemt kommune. Det var pedagoger som jobber direkte med barn: *pedagogiske ledere og en assistent i barnehagen*. Intervjuene varte i ca. 40 min og intervjugiverne ble invitert til å snakke om temaene rundt kvalitet i barnehage, samarbeid med PP-tjenesten og pedagogisk analysemodell. Det var ca. 8 temaer for samtalen med ca. 3-4 underspørsmål. Hele temaliste kan sees som vedlegg til oppgaven (vedlegg nr. N4)

3.2. Forskningsetiske idealer og refleksjoner

Videre vil jeg ta opp de etiske problemer og retningslinjer som er viktige ved intervjutaking. For å få god kvalitet i intervju må intervjutaker ta hensyn til flere momenter som påvirker interaksjonen. Noen av dem, ifølge Aasland, Botnen og Eide, er det å ta ansvar for å skape gode relasjoner, for tillit og åpenhet i disse relasjonene, og ta hensyn til personlige verdier og livsprinsipper. Dessuten må vi ta i betraktning følelsene som kan gi ekstra «farger» til intervjugiverens svar, og følelsene som kan påvirke hvordan en kan oppfatte svar. Å vise respekt til intervjugiveren er en grunnleggende etisk regel som er viktig for at selve interaksjonen skal eksisteres (Aasland, Botnen Eide, 2011A). Videre skal jeg utdype disse momenter for å legge tyngde på etikkens rolle i intervjuprosessen som ble foretatt for denne oppgaven.

Etikken foreskriver ikke noen klare løsninger i vanskelige situasjoner, men den kan stimulere oss til refleksjoner og ettertanker. Den gir muligheter for å begrunne våre holdninger og handlinger ut i fra våre normer og verdier. Verdiene er livsprinsipper og idealer som kan forandres med tiden. Etikdens funksjon er hvordan disse prinsippene kan tilpasses i ulike livssituasjoner. Etikken hjelper mennesker til å begrunne moralen og brukes som et synonym til morallære (Johannessen, Kokkersvold, Vedeler: 2012, s. 289-291).

Etikken tar utgangspunkt i et svar eller en respons som gjør oss til de mennesker som vi er. Hver enkelt av oss har eget etisk grunnlag som ble lagt i samspillet med de andre. Grunnlaget tar sitt utgangspunkt i det som sto oss nær i barndommen vår (Aasland, Botnen Eide, 2011A).

Vi kan se på forhold mellom menneskene fra forskjellige perspektiver. En av dem blir det «jeg» perspektivet som E. Levinas presenterer. Han mener at vi oppfatter samtalepartner som *den Andre* før noen relasjon skjer i hele tatt. Levinas sier at relasjonen med *den Andre* i utgangspunktet er etisk før den språklige forståelse om «JEG» og «DU» utvikler seg. Han mener at det finnes en erkjennelse for et menneske (som art) som ligger grunnleggende i

hver subjektets møte med *den Andre*. Det var interessant å tenke over i intervjuprosessen spesielt ved møte med helt nye personer.

Levinas påstår at alt som kan foregå mellom mennesker begynner med etikken. Han sier at hvert møte med en annen person kaller fram et behov for å gi en respons. Den andre er annerledes enn alle som vi kjenner fra før og derfor kan vi aldri forstå noen helt og fullt. Han fortsetter med å si at på grunn av det ukjente og uforståelige kan det møtet bare gjøres etisk når den som tar intervjuet tar ansvar, og viser respekt, åpenhet og tillit. Kravet for om å svare den andre, blir en etisk grunnforutsetning for all interaksjon med andre (Aasland, 2011 A) (Levinas, 2002).

I intervjuprosessen som jeg brukte var det viktig å opprettholde relasjoner. Etikken handler om relasjoner. Det er umulig å unngå relasjoner og distansere over innflytelse på hverandres liv og livsvilkår. K.E. Løgstrup mener at relasjoner er etikkens utgangspunkt. På alle relasjonelle nivåer prøver mennesker å påvirke hverandre. Uavhengig av hvordan vi tenker å handle, fremmer eller hemmer vi den andres livsmuligheter, kan vi ikke ta bort relasjonene. Det er fordi vi involveres i dem (Løgstrup, 1971/1997).

Det grunnleggende i Løgstrup sin *nærhetsetikk* er det allmennmenneskelige. Her settes det fokus på de nære mellommenneskelige relasjoner framfor de relasjoner som ikke kan betegnes som nære. Han sa at de ulike normer, kodekser og verdier har en sekundær normativitet fordi de preges av kulturen, sted og de kan diskuteres eller debatteres. De primære normer drives av grunnvilkår, gjensidig avhengighet av hverandre eller selvutilstrekkelighet og det er ikke i vår makt å endre dem i forskjell fra normer og kodekser. Det er en del av vår tilværelse og det er umulig å avgrense etikken fra vår tilværelse (Botnen Eide, 2011 A).

I praktiske situasjoner og i intervjuprosessen har vi ikke alltid tid til etisk refleksjon. Som oftest kommer handlingene ut fra en slags «ryggmargsrefleks». Men hvordan man kan bygge et etisk resonnement kommer an på verdigrunnet til den enkelte. Johannessen, Kokkersvold og Vedeler beskriver to standpunkter som går igjen i de moralfilosofiske skrifter. Den første handler om *den gode hensikt*. De sier at handlingen kan regnes som etisk forsvarlig hvis målet blir å gi god hjelp. Da er det tankene og meningene som legitimerer handlingene. De kaller det *sinnelagsetikk*. Den andre kalles *konsekvensetikk*. Her er det konsekvensen eller resultatet som står over hensikten. Det er vanskelig å ha etiske vurderinger på forhånd fordi er det alltid vanskelig å forutsi resultatet (Johannessen,

Kokkersvold, Vedeler. 2012, s. 289-291). Ved intervjutaking måtte selvfølgelig de gode hensikter, og omtanker for samtalepartner stå i fokus.

Ved intervjutaking var det lover og regler bestemt og bevart av NSD. De kom med konkrete forskrifter om hvem og hvordan det kan intervjues og hvordan data skulle oppbevares. Reglene og lovverket er en del av normgrunnlaget. Hvis de er sterkt forankret i lovverket heter de pliktetiske. Dermed er samfunnsperspektivet trukket inn. Det er umulig å løsrive etiske problemstillinger fra samfunnet rundt oss. Det finnes profesjonsetiske kodekser for profesjonsutøvere og det primære etiske ansvaret man har overfor den andre person (klient, elev, pasient, intervjugiver) (Johannessen, Kokkersvold, Vedeler: 2012, s. 289-291).

I interaksjonen med intervjugiveren er det veldig viktig å vise ansvar for kvalitet i samarbeidet. Vi kan forstå ansvar som begrep og ansvar som en erfaring. Den første er noe vi må forutsette at vi kan dele med andre, for i det hele tatt å kunne få et samarbeid å fungere, men erfaringer om ansvar er noe vi gjerne tenker at vi gjør hver for oss. Aasland referer Levinas som beskriver ansvar som følelser. Det liksom sitter i magen når en står foran *den Andre* og svarer for sine tanker og meninger eller bare viser hva den står for og hvem den egentlig er. Dette er det viktige øyeblikket når erfaring skapes. Den erfaring har stor betydning for utvikling av relasjoner videre og den som eier erfaring har direkte ansvar for det (Aasland, 2011. B, ss. 78-84). Jeg synes at det er viktig å ta ansvarsaspektet i betraktning fordi både Levinas og Aasland med sine påstander viser hvordan effektiviteten i intervjuprosessen kan økes.

Det er utrolig viktig å ta i betraktning respekt som etisk aspekt i intervjuprosessen. Det å møte *den Andre* med respekt, inkluderer et potensial eller en mulighet, at noe blir til (samtale, samarbeid, relasjon). Det betyr ikke at vi skal vurdere samtalepartneren. Jeg ser på det som et slags begynnelse på en gjensidig utviklingsprosess som kan skape grunnlaget for forbindelsene mellom meg og intervjugivere. Det vil si at samarbeid hvor man møter hverandre med et lyttende og inkluderende utgangspunkt, det er en holdning for profesjonelle fagfolk som skal arbeide sammen og som også greier å legge en personlig dimensjon i samarbeid (Kristiansen, 2011 B, s 85-89).

For å bygge gode relasjoner må vi satse på åpenhet i møte med intervjugiveren. Åpenheten fremheves som indikator på kvalitet i samarbeid. I samtalen er vi interesserte i den som snakker, hvordan den snakker og i det som den egentlig vil si. I følge Løgstrup er det mest naturlig for et menneske å snakke åpent. Åpenhet er et fenomen fra menneskelige erfaringsverden. Åpenhet kan ikke eksisteres uten motstyrke eller urørlighetssonen som

Løgstrup sier (Løgstrup, 1982 /1997). Den virker som en grense for åpenhet. Intervjutaker må være forsiktig og bare et steg kan følge til en farlig sone, der hvor en muligens er uønsket. Det kan følge til en krenkelse.

Når jeg jobbet med intervjuene var det viktig at åpenhet og saklighet har en forbindelse med hverandre. Hvis intervjuet blir for åpent kan det påvirke saklighet og med det kvalitet og resultater. Jeg lurer på om er det alltid lurt å snakke åpent? Det finnes situasjoner hvor åpenhet kan skade saken, som for eksempel forhandlinger eller taktiske handlinger. I oppgavens prosjekt var det viktig hvordan å behandle den åpenhet når intervjuet skal presenteres og analyseres. Åpenhet og sannhet har tett forbindelse. Derfor å være åpen i intervjuprosessen, å ikke lyve og baksnakke, fører til utvikling av tilliten mellom samarbeidspartnere. Tillitt er også et etisk aspekt som spiller en viktig rolle for informasjonskvaliteten i intervju (Botnen Eide, 2011 B, ss. 92-96).

Tillitt er det som vi utleverer frivillig. Når en person gir noe frivillig av sitt liv til den andre gir han med dette også en slags makt over seg selv. I intervjuprosessen er det veldig viktig å skape tillitt. Det er ikke alltid så lett å investere noe av seg selv. Det er uttrykk for at vi er involvert med hverandre i noe vesentlig og betydningsfullt. Det er en risiko for å vise tillitt. Hvis vi investerer noe som er verdifullt for oss, gjør det oss sårbare. Mange mennesker opplever gjennom ulike møter med de andre forskjellige negative erfaringer som gjør dem skeptiske og mistenksomme. Da prøver man å beskytte seg med forholdsreglene. Det kan oppleves som en viss sikkerhet og kontroll i den samarbeidsprosessen. Derfor var det viktig i startfasen av intervjuet å gå gjennom informasjonsskrivet om oppgavens prosjekt og å få skriftlig samtykke om deltakelse (Kristiansen, 2011 C).

Det over er viktige grunner å presentere vedrørende etiske aspekter som berører et intervju. Det var meningen å vise hvor viktig etiske holdninger er i hele intervjuprosessen, hvordan forståelse av de etiske aspekter påvirker hele oppgaveprosjektet fra intervjuforberedelsen til dataoppbevaring og databehandling.

3.3. Intervjuanalyse

Jeg vil nå presentere hvordan jeg har behandlet dataene. Etter intervjuprosessen hvor jeg fikk data som lydopptak og noen skriftlige notater, gikk jeg gjennom transkripsjon av data, arbeidet med meningsfortetning og meningsfortolkning. Videre vil jeg skrive litt om disse prosesser og noen problemstillinger som kan knyttes til hele intervjuanalysen.

Resultatene av transkripsjonsprosessen presenteres i del 4 presentasjon av data. Lydopptaket ble transkribert fordi i skriftlig tekstform blir det lettere å få oversikt over materialet. Skriftliggjøring hjelper å strukturere teksten og gir god start for analysen. Det er stor forskjell mellom tale- og skrivespråkstil. Derfor er det viktig å uttrykke i rapporten hvordan transkripsjonene er utført og i min oppgave ble det bemerket i intervjuetekster. Det er flere tekniske og fortolknings problemstillinger som pleier å oppstå i forbindelse med transkripsjon fra lyd opptak til teksten (Kvale, Brinkmann, 2009).

En av de kan for eksempel henge sammen med hvordan man setter punktum eller komma ved skriftliggjøring av setningen. Det kan også betraktes som en del av fortolkningsprosessen. «Språklige kompleksiteter som forbindes med transkripsjonen kan henge sammen med naiv realistisk filosofi og med en implisitt hypotese om noen virkelige meningsklumper som forblir konstante når de overføres fra en kontekst til en annen. Postmoderne tilnærminger til kunnskap legger vekt på betydningens konstitualitet og på det indre forhold mellom betydning og form, og fokuserer på kommunikasjonsbruddene og meningsbruddene» (Kvale, Brinkmann, 2009, s. 195).

Ellers ble alle intervju omformet til en mer formell, skriftlig stil. Grunn til det valget, var at det ikke skal foretas en detaljert språkanalyse av intervju, men informantenes meninger skal analyseres og drøftes. Det kan stilles spørsmål om reliabilitet og validitet ved transkripsjon. Da vil det være viktig at transkripsjonen ble foretatt av to eller flere forskere. De skriftlige resultater kunne sammenliknes mot språklige likheter og forskjeller, og gi oss grunnlag for videre analyse og tolkninger mot validitet og reliabilitet (Kvale, Brinkmann, 2009). Dessverre gav ikke oppgavens omfang og ressurser mulighet til så grundig transkripsjon. Det viktigste i prosessen var å hente fram meninger og følelser fra intervjugivere.

Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål som konfidensialitet, oppbevaringsbeskyttelse og identitetsbeskyttelse. Disse spørsmål ble belyst i delen 3.2 om forskningsetiske idealer og refleksjoner.

Videre ble det foretatt meningsfortetning. Resultatene av den prosessen kan leses videre i del 4 «Presentasjon av data». Som systematiseringsform ble det tatt i utgangspunkt intervju spørsmål fra intervjuguiden. For å strukturere svarene ble informantene nevnt som deltaker/intervjugiver N1, N2, N3 og tilsvarende N4.

Kvale og Brinkman (2009) skriver at kvaliteten av analysen er avhengig av forskerens kvalifikasjoner og erfaring, kunnskap om temaet som det forskes på, forskerens følsomhet til materialet, språket, og analyseverktøy.

I beskrivelse av analyseprosessen vil jeg ta utgangspunkt i intervjuanalyse som Kvale og Brinkmann (2009) presenterer i boka «Det kvalitative forskningsintervju». De deler alle typer analyser på henholdsvis meningsanalyse, språklige analyser og teoretiske analyser. Den første typen har fokus på mening, og kan ha som varianter meningskoding, meningskondensering og meningstolkning. Den andre typen har fokus på språk. Her kan man velge varianter som språkanalyse, konversasjonsanalyse, narrativ analyse, diskursanalyse og dekonstruksjon. De teoretiske analyser presenteres som Bricolage og teoretisk lesning. Noen av analysene presenterer en tradisjonell kunnskapsforståelse. Her samles intervju-elementer og forsker forsøker å presentere det som allerede ligger i teksten, slik som ved meningskoding og meningskondensering. Andre analyser presenterer en oppfatning av sosialt konstruert kunnskap. Det finner sted i diskursanalyse og dekonstruktiv analyse. Her flyttes fokus fra objektive data eller essensielle betydninger til de fortalte historiene i språklige framføringer (lydopptak og videoopptak) (Kvale, Brinkmann, 2009, s.205). Det vil være for omfattende å presentere her alle disse analyseprosesser, så jeg har valgt å beskrive bare den som ble brukt i oppgaven.

Jeg valgte en analyseform med fokus på mening. Meningsfortolkning kan man ofte møte på innenfor humaniora. Der går forskeren utover det som direkte ble sagt. Målet er å finne fram til strukturer som gir mening og betydningsrelasjoner som er vanskelig å se i teksten umiddelbart. Når forsker fortolker meningsinnhold i intervjueteksten, må den gå ut i fra vanlig struktur, og de meninger som ligger på overflaten, og vise det som omfattes dypere med mer kritisk syn på teksten (Kvale, Brinkmann, 2009).

Jeg valgte å bruke meningsfortolkning i relasjon til de spørsmålene som forsker stiller til intervjuetekstene. I min oppgave tar jeg forskningsspørsmålene som ble presentert i del 2. «problemstilling og forskningsspørsmål». Jeg tenker å analysere meningene fra intervjuetekstene mot forskningsspørsmål og drøfte de mot teoretiske tilnærminger som ble tatt opp i teoridelen (punkt 2).

4. Prestasjon av data

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere datafunn som de er. Først skal jeg fortelle om førintervjuarbeid, forklare om utvalgs validitet, så tenker jeg å presentere intervjudeltakere og skrive om hva deltakere sa i forhold til alle de spørsmål som ble foreslått i intervjuet.

4.1. Førarbeid og validitet av utvalg

Etter tillatelse fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) ble det et informasjonsskriv om prosjektet som er en del av min masteroppgave, sendt til barnehagesjefen og PP-tjenesteleder i valgte kommune. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om tema, teoretisk grunnlag for undersøkelsen og hvorfor jeg trengte ekstra informasjon gjennom intervju. Det ble beskrevet hvordan intervjuene skulle foregå og hvordan informasjonen som blir samlet inn skal oppbevares. Det ble tilbydd spørsmål for åpent intervju og samtykkeskjema for deltagelse i undersøkelsen (se vedlegg N3 og 4). Det ble presisert at det trenges informasjon fra pedagogisk personal som personlig deltok i pedagogiske analyseprosesser i barnehagen. Jeg fikk samtykke og tillatelse fra ledelse for å komme videre med informasjonsinnsamling og jeg videresendte informasjonsskrivet til alle styrere i barnehagene i kommunen, både private og kommunale. Jeg fikk tilbakemeldinger fra 4 personer fra 4 forskjellige barnehager som ville delta i intervju. Det var 3 pedagogiske ledere, hvor to av dem hadde ansvar som assisterende styrere, og 1 barne- og ungdomsarbeider. Disse personer fikk tilsendt det samme materialet som barnehagesjefen og alle barnehagestyrerne i kommunen. Jeg tok personlig kontakt med alle de 4 som sa seg villig til å bli intervjuet og avtalte tid for et møte der det passet for dem.

3 intervju ble tatt direkte på arbeidsplassen hos intervjugiverne på møterommene i barnehagene og 1 hjemme hos intervjugiveren, fordi hun var i fødselspermisjon.

Den første intervjuet varte i litt over 1 time og de andre ca. 50 min til en time.

Jeg synes at utvalget ble ganske valid fordi alle fire representerer barnehager i en bestemt kommune og samarbeid med en bestemt PP-tjeneste, de jobber alle direkte med barn og alle jobbet med pedagogisk analysemodell med og uten veiledning av PPT.

4.2. Presentasjon av deltagere

Damene som deltok i undersøkelse var i alderen mellom 30 - 45 år.

Deltaker N1 jobber som pedagogisk leder og har ansvar som assisterende styrer i en privat gårdsfamiliebarnehage. Hun har 10- årserfaring og har jobbet i tilsvarende stilling i 3 år.

Deltaker N2 jobber i en kommunal barnehage som barne- og ungdomsarbeider. Hun har 20 års arbeidserfaring fra barnehagevirksomhet og har jobbet 3 år på nåværende arbeidsted. Deltaker N3 jobber som pedagogisk leder i en privat barnehage. Hun har 16 år med arbeidserfaring og jobber i nåværende stilling på det samme stedet i 9 år. Deltaker N4 jobber som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling og har ansvar som assisterende styrer i en kommunal barnehage. Hun har pedagogisk erfaring i 20 år og har jobbet i tilsvarende stilling og på det samme sted i 5 år.

Gårdsbarnehagen (intervju N1) er en familiebarnehage som ligger på en gård med dyr, dyrket jord og skog. Barnehagen har 20 plasser og 4 ansatte. Barn og voksne er for det meste ute. De eldste barna hjelper til å stelle dyrene på gården. Barnehagen bruker nærmiljøet mye og de er på tur hver dag. Barnegruppa deles til 2-4 grupper når de går på tur. Barnas alder er mellom 2 og 6 år.

De andre barnehagene er typiske tre avdelings barnehager hvor det er 15-20 barn på avdeling, og 3-4 ansatte pr. avdeling hvor 1-2 er barnehagelærere og 1-2 er fagarbeidere. 3 intervju -deltakere jobber med barn fra 2 til 6 år (deltakere N1,2 og 3) og 1 jobber med småbarn fra 10 mnd. til 3 år (deltaker N4). Hver barnehage har 1 avdeling for småbarn og 2 avdelinger for barn fra 2 til 6 år. De som jobber i avdelingsdelte barnehager bemerket at det ble flere 2-åringer på «stor» avdelingene i år, noe som forandret deres arbeidsforhold. Alle la i beskrivelse av barnehagen vekt på stabilitet i personalet, godt samarbeid og gode turmuligheter i området.

4.3. Kvalitet som begrep

I neste tema som vi tok opp, bad jeg deltakerne fortelle om hva de legger i begrepet "kvalitet i barnehagen". Tanken var å få fram om det finnes forskjell mellom individets tolkning av kvalitet på deres arbeidssted, og individets oppfatning om hvordan de andre som har med barnehagen å gjøre (barnehagekontor i kommunen, foreldrene, styrer) tolker kvalitetsbegrep.

Temaet ble presentert slik:

«I den siste tiden har *kvalitet i barnehagen* vært debattert på mange forskjellige nivåer. Det finnes mange kriterier som kan definere kvalitet i barnehagen. Hva innebærer kvalitet i barnehagen for deg som for en fagperson?

- Er det noen kvalitetsindikatorer som du spesielt vil bemerke?

- Kan du si noe om forskjellige forståelser av kvalitetsbegrepet hos alle involverte i barnehagesektoren?»

Alle 4 intervjugivere hadde forskjellige kvalitetsindikatorer som de la vekt på. I intervju 1 er det engasjerte voksne. Det avhenger av de voksne hvor god barnehagen er. Intervjugiveren trekker frem alle de menneskelige og profesjonelle kvaliteter som forventes av en voksen i barnehagen, uavhengig av personens formelle kompetanse. Hun mener at medarbeidere som har forskjellig formell kompetanse innafor humaniora kan bli en god ressurs for barnehagen. Alle er forskjellige og de kan utfylle hverandres egenskaper og øke kvalitet i barnehagen.

Deltaker N1 understreker at gårdsbarnehagen har egen kvalitets plattform som gjør dem like med de andre gårdsbarnehager og kanskje ulike fra andre barnehager. Det er stor satsing på uteliv, nærkontakt med dyr, barnas selvstendighet og læring gjennom kroppen.

Intervjugiver N 1 mener at det viktigste i kvalitet for utdanningsdirektorat er læring, måling og krav som må stilles fra det pedagogiske personalet til barna. Her peker hun på dissonans mellom kravene og bemanningsnormen. Hun sier at det trengs alltid riktig antall voksne for å fullføre noe som helst i barnehagen, uten at det bare blir en oppbevaringsplass. Hun sier at barnehagelærere ble satt mye høyere som profesjon i barnehagen fra utdanningsdirektoratet, men hun synes det skaper unødvendig hierarki og det er viktig å legge vekt på forskjellighet, både i mangfold og kompetanse i barnehagen.

Deltaker N1 synes at det er positivt at det finnes formelle krav til innhold i barnehagen, men hun synes at det blir for stort fokus på det som står på papirene og på dokumentasjon. Fokus skal være på praksis, hvordan fullføres alt det som står på papirene og her er det de engasjerte voksne som telles. Hun forteller at de følger opp alle rammer og regler som hører til barnehagen, men det er viktig å gi ungene muligheter til å utfolde seg og få frihet innenfor disse rammene.

Intervjugiver N2 legger vekt på omsorg som er det viktigste for god kvalitet i barnehagen. Hun sier også at en god barnehage er en barnehage hvor barna har tid for å leke og kan medvirke til sin tilværelse. Videre sier hun noe om forskjellige mål som angir kvalitet og sikrer barnets utvikling. Disse mål utarbeides både i personalgruppa og innføres fra de overordnende (fra kommunen eller styrer). De ansatte jobber med målene hele året og de skrives i planer.

Deltaker N2 deler kvalitet opp i for foreldrene og for kommunen. Hun oppfatter at foreldrene er mest opptatte av barnas fysiologiske velvære og sosialt samvær med de andre barna. Hun ser for seg at kommunen stiller krav til kvalitet i de felles mål som de skal følge. Det var

vanskelig å konkretisere hva slags mål eller krav som kommunen stiller. Intervjugiveren henviste til årsplan og månedsplaner som brukes i barnehagen. Hun sier at det er vanskelig å svare på det spørsmålet.

Deltaker N2 peker på at hun av og til føler press mellom de kravene som stilles av foreldrene og de som stilles fra barnehageledelsen. Det er nye ting og mål som skal jobbes med, eller å ha fokus på, i tillegg til det vanlige. Hun eksemplifiserer med et nytt opplegg som kalles «Gi et lyst glimt» hvor ansatte skal fortelle foreldrene noe positivt fra barnets dag i barnehagen. Intervjugiveren ser positivt på disse «ekstra» ting, fordi de kan vekke oppmerksomhet til det som kan bli borte i dagens rutiner. På en annen måte det kan gi til foreldrene trygghet for at barnet ble sett og fulgt opp.

Intervjugiveren N3 utpeker som kvalitetsindikator system og orden. En styrer er god om han/hun har orden i sakene og er en som pedagogen kan ha åpen dialog med. Hun sier at det er veldig viktig med gode stabile medarbeidere også. De gode medarbeiderne for henne er de som har både profesjonell kunnskap, evner å strukturere dagen og har vanlige gode menneskelige egenskaper. Det neste som kommer fram fra henne er de som kan bidra for barnehagens gode kvalitet utenfra. Det er PP-tjenesten med Tidlig innsats team (TIT) og de andre som hjelper de som jobber i barnehagen. Det er viktig å ha en god struktur og orden på avdelingen også.

Deltaker N3 har også en oppfatning av at kvalitet i barnehagen er et begrep som har forskjellig innhold for forskjellige etater. Hun føler krav fra barnevernet og PP-tjenesten til å levere meldinger og rapporter, fra barnehagekontoret om at de jobber og fullføre oppgaver til en viss dato. Hun sier at her ligger det mye likt i kvalitetsforståelse om hvordan barnehage skal være, men det kan være for mye av ideer og målsetting. Hun føler at det er for stort press og for mye krav. Det er for mye som skal utføres og hun føler at de har ikke tid til alt. Hun ser positivt på nye innspill og nye ideer, men det blir for mye med krav. De som står i barnehagehverdagen føler ofte et helt annet behov til innhold for barnegruppe enn det blir innført fra barnehagekontoret.

Intervjugiveren N4 legger vekt på godt samarbeid i barnehagen som den viktigste kvalitetsindikator. Det gjelder både personalet, foreldrene og ikke minst unger. Hun sier at det ikke kan være godt samarbeid uten god kommunikasjon. Det er mange forskjellige personligheter i barnehagen og mye som taes for gitt. Hvordan de kommuniserer med hverandre og uttrykker sine ønsker, behov og faglige meninger bidrar til godt miljø og god kvalitet i barnehagen.

Kommunikasjon påvirker samarbeidet med foreldrene og kan forandre deres kvalitetsforståelse. Intervjugiveren N4 opplever at foreldrene er for det meste opptatt av barnets fysiske velvære og lite av barnehagens faglige innhold. Det hvordan de spiste, sovet og riktig påkledd er viktigere for dem enn de aktiviteter og den leken som barnehagen jobber mye for.

Deltakeren N4 opplever noen ganger at det kan hende at kommuneledelse i etterkant påvirker barnehageplanen som ble laget av barnehagepersonalet og tatt aktivt i bruk. Kommuneledelsen tilfører helt nye ting som vanskelig å implementere i nåværende planer som allerede er satt i gang. Hun bemerker at planene blir større, mange mål, og det blir alt for mye å forholde seg til. Hun føler at det nedsetter kvaliteten i barnehagen, når de må følge både sine planer og gjøre det som ble pålagt fra kommunen. Dette gir en dårligere organisering, og det ville vært bedre hvis de kunne konsentrere seg om en ting av gangen. Hun har ikke noe imot de forslagene som kom fra kommuneledelsen, men det burde blitt bedre forberedt og systematisert i barnehageplaner på forhånd, og ikke i midt i året. Da kunne det påvirke til gradvis kvalitetsøkning.

4.4. Systemrettet arbeid

I neste tema som vi tok opp, hadde jeg som mål å komme nærmere inn på temaet pedagogisk analysemodell. Jeg var interessert i å få vite hvordan deltakerne forstår begrepet systemrettet arbeid. Temaet ble presentert slik:

«I de senere årene har mange veiledere som jobber i barnehage prøvd å skifte fokus i pedagogisk arbeid, fra individ plan til system nivå. Hva betyr begrep «systemrette arbeid i barnehagen» for deg?

- Hvem mener du er involvert i slikt arbeid?
- Hvordan mener du, systemrette arbeid foregår i deres barnehage, kan du utdype ditt svar hvis det er mulig?»

Intervjugiver N1 forklarer systemrettet arbeid som noe som skjer når man skifter fokus fra et konkret menneske til miljøet. Det er viktig at fokus i barnehage bør være på hva som miljøet rundt kan gjøre for barnet. Hun sier at barnehagen er et system, og hjemmet er også et system som påvirker til barnets liv og utvikling. De i barnehagen skal involveres alle, i systemforandringene og utviklingsprosessene. Det er både styrere, pedagogiske ledere, assistenter og alle barna. Hun peker på at alle sammen har sine utfordringer i større eller

mindre grad og det er fint at det er mulig å analysere og diskutere system rundt utfordringene med hjelp av pedagogisk analyse.

Deltakeren N1 forteller at de jobber sammen for å endre på ting og igangsetter forskjellige tiltak. De utarbeider tiltak sammen og alle følger opp det. Hun mener at slik foregår det systemrettet arbeid. Hun forklarer at de bruker pedagogisk analysemodell. Modellen hjelper dem å få kjennskap og bevissthet rundt forskjellige systemer. Før tenkte de mer på å forbedre situasjon rundt enkelte barn, men nå er det mer systematisert, mye mer konkret og skriftliggjort. Hun gjentar flere ganger om at alle er mer bevisste, at de jobber systemrettet etter at de har tatt modellen i bruk. I tillegg forteller hun at systemrette arbeid inkluderer stort fokus på voksenrollen. De jobber mye med det også. Som eksempel tar hun relasjonkartlegging (fra Kari Pape). Der jobber man med relasjoner mot et enkelt barn og relasjonsforandringer merkes ganske fort hvis en voksen tar ansvar og jobber med sin rolle.

Intervjugiveren N2 svarte ganske kort at alle ble involvert i den type arbeid. Hun var bestemt på at hvis de setter opp felles mål, da jobber de sammen. Hun var ikke sikker om hun har hørt om systemarbeid som fokus før, men hun henviste til ped.leder som muligens har gjort det. Hun sier at nå har de et annet fokus i arbeid, og jobber annerledes enn før. Hun oppfatter systemrettet arbeid som samarbeid mellom PP-tjenesten og de i barnehagen. Hun tror at det er ped.leder som tok kontakt med PP-tjenesten i forhold til en konkret problemstilling og organiserte et møte. Videre beskriver hun hele prosessen for pedagogisk analyse. Hun forteller at de omorganiserte hele matsituasjon og det påvirket barnas oppførsel og førte til mer generell ro.

Intervjugiveren N3 mener at systemrettet arbeid er det noe som de får ovenfra for å jobbe inne i barnehagen. Hun mener at det ofte er styrer som pålegges dette først, så må styrer involvere ped.ledere og de skal deretter dra med seg assistenter. Hun synes at det er kjempe viktig å involvere assistentene og gi dem mulighet for medbestemmelse i videre arbeid. Hun oppfatter systemrettet arbeid som noe stort, ikke noe med praksis å gjøre, men som blir noe praktisk til slutt. Det er de overordnede som bestemmer hva skal vi gjøre i forhold til noe. Hun oppfatter at å flytte fokus fra individnivå til systemnivå betyr å flytte fokus til lover og regler. Etter at vi snakket om forskjellige sosiale systemer og fysisk miljø sa hun at da tenker hun på pedagogisk analysemodell som er fint å jobbe med i disse sammenhenger. Hun sier at det er voksne som må snu tankene sine og finne en annerledes måte å tenke på. Etter de fikk hjelp til å sette seg inn i pedagogisk analyse, tar de i bruk modellen selv for å løse store og små problemer.

Intervjugiveren N4 synes at systemrette arbeid går på mange ting. Det går fra avdelingsplan til alle ped.ledere, så på styrer plan og på hele barnehagen. Det var PP-tjenesten i utgangspunktet som ga første informasjon og veiledning til personalet, men hun mener at ped.ledere og styrer involveres i slikt arbeid og legger til rette for veiledninger og analyseprosessen. Hun sier at hvis det settes i gang en prosess, da må alle følge opp og alle skal være med på hele arbeidet.

4.5. Pedagogisk analyse modell

Neste tema vi tok opp var pedagogisk analysemodell. Det var interessant å vite hva intervjuerne vet om pedagogisk analysemodell og hvordan modellen ble tatt i bruk i barnehagen. Temaet ble presentert på denne måten:

«De siste to årene har alle barnehagene i kommunen fått tilbud om veiledning med hjelp av pedagogisk analyse modell.

- Hva vet du om pedagogisk analyse?
- Hvordan ble det bestemt at dere skal bruke pedagogisk analysemodell i deres arbeid?
- Hvordan var det å delta i den pedagogisk analyse prosessen (veiledning, tiltak, etterarbeid)?
- Kan du nevne det som var lettest og det som var vanskeligst ved deltagelse i slik type arbeid?
- Kan du fortelle om dine opplevelser i barnehagens daglige situasjon etter at dere har jobbet en periode med pedagogisk analysemodell? Kan du utdype svar, hvis det er mulig?»

Intervjugiveren N1 var bevisst at de ble pålagt å bruke modellen av barnehagetjenesten med hjelp av PP-tjenesten på grunn av de politiske føringer som pekte på forebyggende arbeid. Hun forteller at de tok det tungt, på grunn av det var en ting til å forholde seg til. De var lite interessert og motivert til det. Deltakeren peker på at det er viktig at interesse skal komme hos mennesker selv, og ikke tres ned over hodet på barnehagepersonalet. Det skaper problemer med motivasjon og holdninger. Til tross for dette, ble den pedagogisk analyse modellen godt tatt imot. Hun oppfatter modellen som et verktøy som er verdt å bruke. Hun forteller at de pleide å jobbe med de samme problemstillingene før, men etter de tok modellen i bruk, ble den jobben mer systematisert på en riktig måte.

Deltakeren N1 visste at alle skolene i kommunen bruker LP modellen, men var kjent med pedagogisk analyse på veiledningsgruppa for ped.ledere i kommune. Der var det bestemt at de skal bruke modellen. Initiativet kom fra barnehagekontoret og ble tatt godt imot, fordi det var behov for noe annerledes, noe de ikke kjente fra før. Hun fortalte at modellen ikke plutselig ble noe ekstra, det innholdet det samme som de jobbet med, men på en annen måte. For å komme i gang med modellen fikk de hjelp fra PPT som veiledet prosessen.

Intervjugiveren N1 opplever deltagelse i prosessen som en veldig god og viktig erfaring. Hun påpekte flere ganger at det var viktig at alle sammen i barnehagen deltok i endringsprosessen for å få gode resultater. På grunn av stramme rammer i bemanning satte de opp veiledningstid etter barnehagen var stengt. Det var møter 1 gang i måned med besøk av to personer fra PPT og det var til god hjelp for å forstå modellen. Etter hvert føler hun at de brukte seg selv mer og mer.

Deltakeren N1 føler at det letteste var å sette i gang arbeid med pedagogisk analysemodell fordi de fikk motivasjon utenfra og fikk god hjelp i starten. Hun ser på hele prosessen som en gavepakke med mulighet til å drøfte problemer med noen andre enn barnehagepersonalet, fordi de er veldig få. Til og med pedagogisk leder greide ikke å se objektivt på seg selv. De er veldig få voksne i barnehagen og tenker ganske likt. Da mener hun at det er viktig at noen utenfor kommer til for å hjelpe til å se på ting annerledes. Det var mange gode spørsmål som vekket refleksjoner over ting som de ikke hadde tenkt på. Hun synes at det gikk så bra fordi alle medarbeidere var positive, åpne og var klare til å jobbe med seg selv.

Det som var vanskelig for intervjuer N1 i modellen er å gjennomføre tiltakene. I starten tenkte alle at det kunne bli lett, men jo lenger inn i prosessen de kom, jo vanskeligere var det å gjennomføre tiltakene, å holde fokus på det. Det er mye som spiller inn (prioriteringer, tidsklemme eller personalmangel) og de tok med disse årsakene i evalueringen, men det er fortsatt utfordringer i å holde fokus på tiltak over lengre periode. Derfor er det viktig, mener intervjugiveren N1, å holde prosessen «varm», fortsatt å jobbe etter modellen. Hun reflekterte over tiltak og fortalte at man må holde på veldig få tiltak ellers blir det vanskelig å huske på dem og delegere ansvar for konkrete oppgaver til konkrete personer.

Intervjugiveren N2 fortalte at dette var helt ny måte å jobbe på for henne, men hun mener at ped.leder var kjent med modellen fra før. Først fikk de i oppdrag å tenke over en problemstilling som de skulle ta med på pedagogisk analyse møte. De tok dette opp på avdelingsmøte og snakket om hva de kunne gjøre med saken. Men på selve møte hvor damene fra PPT deltok og de jobbet med «hjulet» (sammenheng sirkel). Der mener hun at

de fikk se mye mer av hva dette dreide seg om. Hun synes at det var interessant å jobbe på den måten. Hun oppfattet at de fra PPT kom med gode forslag og ideer. Videre beskriver hun analyseprosessen og bemerker at det var veldig annerledes fra et vanlig avdelingsmøte, fordi veiledere fra PPT stilte opp mange spørsmål om vekket helt andre tanker hos dem og da så de på saken på en annen måte.

Intervjugiveren N2 synes ikke at det var noe vanskelig med å jobbe etter pedagogisk analyse modell. Hun mener at de fikk god hjelp til å komme i gang med analyse, så kom ped.leder med gode forslag til konkrete tiltak. Deltakeren N2 fortalte om gjennomføring av tiltak slik at de hadde plan, alle visste hva de skulle gjøre og hvem som skulle gjøre hva. De fortsetter med å gjennomføre tiltak i flere måneder og til slutt ble tiltak til regler. Tiltak satte seg «under huden» og alle glemte at det var egentlig tiltak.

Hun kunne ikke bemerke noe i forhold til evaluering, husket bare at de fikk god hjelp og det var et godt tiltak for avdelingen også, å bruke modellen. Hun synes at det virker spesielt godt hvis det oppstår litt større problemer. Hun synes at det kjennes godt når de har mulighet til å snakke med noen andre enn barnehagepersonalet som har andre synspunkter og tenker på en annen måte.

Intervjugiveren N3 la også merke til at det er stor forskjell mellom å jobbe etter pedagogisk analyse modell og den måten som de vanligvis pleier å jobbe på avdelingsmøtene. Hun mener at modellen gir mer energi for å gjennomføre tiltak. De fikk tett oppfølging fra PPT. Gjennom modellen fikk de som jobber på avdeling mulighet til å analysere strukturert hva som egentlig skjer, og hva som er mulige årsaker til det. De hadde mer fokus på det, enn på tiltak. Vanligvis er det tiltakene som vi begynner å diskutere med en gang på et vanlig avdelings- møte. Videre forklarer deltakeren N3 hva hun ser som positivt i modellen. Det er å tenke analytisk og systematisk, finne ut alle faktorer som kan påvirke et problem («hva det henger sammen med»). For henne ble modellen presentert på et kurs. Hun husker ikke kursholder, men det ble sagt at modellen brukes mye på skolene som LP - modell. De i barnehagen jobbet ett år med den modellen og fikk hjelp fra PPT. De hjalp og veiledet barnehagepersonalet i forhold til modellen. De så at modellen var nyttig til å bruke og som alle de nye ting måtte den læres. De startet prosessen selv og det var ikke spesielt lett å finne saker, men de fikk hjelp av PPT etter hvert og da gikk det lettere, mener intervjugiveren N3. Det var greit å delta i pedagogisk analyse modellen. De fikk god innføring og veiledning i prosessen. Da så de at det egentlig var greit å jobbe på den måten, og de så at det var nyttig i flere tilfeller. Det var som «en gevinst for oss». Da fikk de forståelse at for å løse kaotisk

situasjon må de jobbe med de voksne på avdeling, ikke barna. Det var a-ha opplevelse. Hun sa at det er bare de selv som kan gjøre noe med utfordringene. De måtte snu tankemåte, løfte seg opp over situasjonen, og prøver å jobbe annerledes med tankegangen.

Intervjugiveren N3 forteller at det vanskeligste i modellen var at den var ny for dem. Det er vanskelig å forstå før du prøver den. Hun synes at det var bra at de fikk hjelp nesten med en gang. De hadde ikke forstått klassifiseringen av forskjellige perspektiver for opprettholdende faktorer og hvordan de skulle analysere disse perspektiver. Det hadde med individ- kontekst og -aktør å gjøre. De må fortsette å se i papirene for å klassifisere faktorene riktig. De forstår nå at det er viktig arbeid, fordi det gir forståelse av om «kan vi gjøre noe med det?» eller motsatt. Ett punkt til ble det bemerket av deltaker N3; at det ikke var lett å komme fra en stor sak, som de så for seg i starten, helt ned til noe «smått» og «enkelt» som frokost for eksempel. Det er viktig å starte med noe smått for å trene på og få det til. Viktig var det også å få konkret dato for evaluering og ha konkrete tidsrammer. Det var en motiverende faktor. Å fullføre tiltak gikk ganske greit. Hun beskriver tiltaksprosess og legger vekt på konkret ansvar og synlig dokumentasjon. Det var i stor hjelp for evaluering, mener hun.

Intervjugiveren N4 bemerker at de ikke jobber etter modellen nå. Hun forklarer det med at det er stort fokus på realfag og styrer var på kurs om aksjonslæring som de skal bruke i praksis. Hun mener at det går på systemrette arbeid også. Deltakeren N4 husket ikke om det var i fjor de jobbet med pedagogisk analysemodell. Hun var sikker at det var de pedagogiske veiledere som fikk veiledning fra PPT.

Intervjugiveren N4 forteller at de pedagogiske ledere og styrer fikk kjennskap til pedagogisk analysemodell på et kurs, men for hennes vedkommende skjedde det på et personalt møte i barnehagen etter at hun kom tilbake fra mammapermisjon. Det ble fortalt henne at det var styrere i alle barnehager i kommunen som hadde bestemt seg for å bruke pedagogisk analyse, fordi de syntes at den var bra. Da begynte de å bruke modellen på personalmøte i forhold til system i barnehagen og på avdelingsmøter hvis det gjaldt enkeltbarn. På veiledninger som de fikk fra PPT fikk de oppgaver som de måtte ta ut i feltet. Hun føler at de ble lettere å spørre hverandre om veiledning og hjelp, hvis de lurer på noe. Intervjugiveren N4 føler at hvis de har noen problemstilling kan de snakke om det hvor som helst, i gangen, i garderoben; reflektere over problem med å spørre hverandre: «Hva kan det henge sammen med?». Det foregår muntlig uten registrering og videre tiltak. Slik fungerer det pr. i dag. Det tar mindre tid til tiltak og evaluering, synes hun og de unngår «byråkrati» med skriving.

Intervjugiveren N4 synes at det var ganske lett å finne problemstilling og opprettholdende faktorer. Hun synes at det var viktig å jobbe med forskjellige perspektiver for å vite om man kan gjøre noe med en eller annen faktor, eller ikke.

Det vanskeligste etter hennes mening var det å følge opp tiltak. Hun fortalte at de holder på noe som de ble enige om en liten stund og glemmer det. Da tar de det med på evaluering for å finne ut hvorfor det skjedde med det.

4.6. Hvordan påvirket pedagogisk analyse modell kvaliteten i barnehagen?

I neste del av intervjuet foreslo jeg at deltakerne skulle reflektere over forandringer som eventuelt skjedde eller ikke skjedde i barnehagen i forhold til de viktigste kvalitetsindikasjoner etter at de jobbet en stund med pedagogisk analysemodell. Tema ble presentert slik:

«Hvis vi tenker på *kvalitetsindikatorer* som du nevnt tidligere, kan du se forandringene etter at dere har jobbet etter pedagogisk analysemodell i deres barnehage?»

Intervjugiveren N1 synes at det skjedde forandringer. Det er tankegangen som forandret seg. De begynte å snakke med hverandre og finne faktorer som ble både positive for dem og som var vanskelige. De bruker fortsatt å spørre hverandre: «Hva henger det sammen med?», hvis de stusser på noe. De klarte å legge fra seg det som man ikke kan gjøre noe med. Hun poengterer at det er veldig viktig, fordi de kan slite seg ut hvis de bruker tid og energi på det som er umulig å forandre. Det forandret hverdagen for dem, etter hennes mening.

Intervjugiveren N1 forteller at en av de viktigste kvalitetsindikasjoner for henne var de engasjerte voksne. Hun mener at det ikke skjedde forandringer i forhold til det, men hun poengterer at de voksne i barnehagen ble mer samstemt, mer reflekterte og mer bevisste på det som de gjør. De hadde fokus på voksenrollen før modellen ble innført, men nå, synes hun, er de ble «et hakk bedre». Det var fint med et konkret verktøy å bruke som hjelp.

Intervjugiveren N2 merker ikke spesielle forandringer forhold til daglige holdninger.

Intervjugiveren N3 derimot ser forandringene i forhold til kvaliteten i barnehagen. Hun forklarer det slik: Hvis de jobber med noe, så er de sammen om det. De merket gode resultater etter de jobbet etter pedagogisk analysemodell. Hun forteller om ringvirkning i etterkant: Hvis en blir roligere, påvirker det de andre også og da blir det koseligere for alle. Intervjugiveren N3 forteller at de bruker pedagogisk analysemodell jevnlig, fordi det er alltid at man må ta tak i noe. Hvis de får noen problemstilling prøver de først å bruke modellen selv, og så å spørre noen andre om hjelp. Hun forteller at hvis situasjonen har rettet seg blir

det en forandring. Da hjelper det for hele avdelingen eller barnehagen. Så forandring i situasjonen, mener hun, påvirker til kvaliteten. Hun viser for eksempel til de refleksjoner som gjøres før og etter tiltaksarbeidet. Det øker kvaliteten i barnehagen. Voksne føler at de får gjort noe med det som de strever med.

Intervjugiveren N4 forteller at hun ser forandringer etter at de jobbet etter pedagogisk analyse modell. Hun føler at samarbeidet på huset ble bedre, det ble bedre oppfølging av ting og rutiner som skjer på avdeling. Pedagogiske ledere har blitt flinkere å veilede hverandre og komme med forslag. Forbedring i samarbeidet økte, etter hennes mening, barnehagens kvalitet.

4,7. Samarbeid mellom barnehage og PPT

Det neste temaet jeg ønsket at deltakerne skulle reflektere over var samarbeidet mellom barnehage og PPT. Har var målet å finne opplevelsene og tankene om PPT som hjelpeinstans. Det ble presentert på slik måte:

«Kan du fortelle om dine erfaringer/opplevelser av samarbeid mellom din barnehage og PP-tjenesten/Spt (spesialpedagogisk team) (=PPT)

- Hvor ofte kommer PPT/SPT i barnehagen?
- Kan du fortelle om hvilke roller de har når de kommer i barnehagen?
- Hvordan synes du PPT/SPT kan hjelpe til med å utvikle deres barnehage?»

Intervjugiver N1 forteller at de hadde tett samarbeid med to damer fra PPT som ble sent for å hjelpe barnehagepersonalet til å sette i gang med den pedagogiske analyseprosessen. Det bidro til at personalet ble veldig godt forankret med teorigrunnlag. Hun er sikker på at de ikke hadde klart å jobbe så godt alene. Det ble presisert at all jobben skal utøves av barnehagepersonalet selv, men de får hjelp i forhold til forståelse av modellen og at analyseprosessen ble satt i gang. De fikk veiledning i prosessen som var veldig positivt for alle i barnehagen. Hun mener at det var to veldig dyktige damer.

Deltaker N1 opplever veldig bra samarbeid mellom deres barnehage og PPT, spesielt i forhold til den pedagogiske analysemodellen. Hun sa at det var konkret hjelp og et godt tiltak fra kommunens side. Hun mener at hvis alle barnehager kan få hjelp på den måte kan det være helt fantastisk. Hun ser at det kan være økonomiske hindringer fordi PPT-ansatte brukte ganske mye tid på veiledninger. Hun synes at det er frustrerende hvis de andre barnehagene ikke ville ha samarbeid på den måte. Hun opplever PPT som støttespillere. Det kan være

bare positivt for barnehagen. «Det er en gavepakke», - sier hun flere ganger i sitt intervju. Hun mener at her ligger det forebyggingsarbeid. Det er så mye som kan forandres i barnehagemiljø som virker forebyggende og det er positivt for barna. Intervjugiver N1 mener at en person som jobber med mennesker må tåle å se på seg selv og sin egen praksis. Det er viktig å være åpen både med seg selv og de andre fordi personen selv er det viktigste, det er profesjonsutøver som skaper miljøet og den gode barnehage. Hun ønsker å fortsette samarbeidet med PPT i forhold til den pedagogiske analysemodellen. Hun føler at alene kan de havne i en ond sirkel uten å se forandringer. Observasjoner «utenfra», mener Deltaker N1, er et meget viktig tiltak.

Pr. i dag får de hjelp gjennom TIT (tidlig innsats team). Hun mener det er et ganske greit tiltak det også, men uansett tar det bort systematikken i saken og det tar litt lengre tid. Intervjugiver N1 føles at fokuset flyttes fra systemnivå til individ.

Deltaker N2 mener at PPT kommer inn etter barnehagens behov og det er styrer og ped. leder som sørger for veiledninger og samarbeid. Hun har deltatt på veiledninger 3 ganger. Det var den pedagogiske analyserunden. Hun fortalte at de som kom for å veilede hadde forslag til «sirkel/sol» for registrering av opprettholdende faktorer. De fra PPT forklarte og fortalte hvordan sirkelen skulle brukes, men det var ped. leder som skrev inn det som ble sagt, de fra PPT kom med bare forskjellige forslag.

Intervjugiver N2 mener at veiledninger fra PPT kan brukes mye mer i deres barnehage. Hun sa: ” Jo mer veiledning, -jo bedre, fordi det er flere problemer som oppstår hele tiden, enten det gjelder barn eller konflikter”. Hun mener at de kan diskutere mye selv, finne tiltak selv også, men det er godt hvis det kommer noen utenfra. Det er bare positivt å snakke med noen andre, ellers kan vi på avdelingen lett komme inn i en ufruktbar sirkel med feil beslutninger.

Intervjugiver N3 forteller at de hadde godt samarbeid med PP- tjenesten og spesialpedagogisk team før også. De hadde flere møter i året der de kunne ta opp ting anonymt, få veiledning på det de lurte på. Nå bruker de aktivt TIT og føler at de får hjelp. Deltaker N3 forklarer at det er et lavterskeltilbud og de kommer ganske fort når de blir påkalt. Barnehagen bruker aktivt logopedene og spesialpedagogene. Intervjugiver N3 mener at det var ganske greit å jobbe sammen med PPT i forhold til pedagogisk analysemodell også. Hun føler at de ikke hadde så tett samarbeid i forhold til det. Det var bare tre ganger når de fra PPT deltok i møter i forhold til pedagogisk analysemodell. PPT var på tilbuds- siden og sa at om de i barnehagen trengte mer hjelp kom de straks. Deltaker N3 føler at de fikk hjelp fra PPT og det følte trygt.

I dagens situasjon mener Intervjugiver N3 at de ikke har behov for slik type veiledning. De har en ganske stor barnehage med flere avdelinger hvor det jobber mange flinke pedagoger. De i barnehagen har mulighet for både observasjoner og veiledning internt. Hun presiserte også at av og til kan det skje at personalet står fast med utfordringer og da er det viktig med både observasjoner og veiledninger ut i fra. Hun mener at det kan hjelpe de til å gå videre i arbeidet.

Intervjugiver N4 forteller at PPT kommer så ofte de ber om det. De bruker PPT for veiledning i forhold til barn, sjeldent i forhold til personalet. Det kan være observasjoner, samtaler, veiledninger.

I forhold til pedagogisk analyse hadde de samarbeid bare med ped. ledergruppa. Det var to damer fra PPT som kom og de hadde 3 veiledninger sammen. PPT har ikke veiledet ved hjelp av pedagogisk analyse på hennes avdeling. Muligens var de hos de andre, men hun vet ikke om det.

Deltaker N4 synes at de kunne bruke PP-tjenesten og spesialpedagogisk team mer. De tar kontakt når det oppstår et stort problem. Hun mener at det kunne være lurt å ha samarbeid rundt «små» problemer også. Hun mener at skjemaet med opprettholdende faktorer sitter godt i hodene på alle ansatte, og da mener hun at analyseprosessen eller refleksjoner mellom ansatte foregår veldig ofte i muntlig form, uten å bli registrert.

4,8. Avslutningsdelen

I den siste delen skulle informantene gi tilbakemeldinger på intervjuprosessen. Målet var å finne ut hva intervjutakere synes om temaer som ble tatt opp i intervjuet, om spørsmål som ble stilt og om meg som samtalepartner. Spørsmål som ble stilt:

- «Har du noe mer å fortelle om disse temaene som vi tok opp ovenfor?
- Er det noe viktig, som du synes, jeg må ta med meg i mitt prosjekt?
- Hvordan var det å delta i et slikt intervju?
- Var det noen spørsmål som du synes var vanskelig å svare på og hvorfor?
- Noen spørsmål og bemerkninger til intervjutaker?»

Intervjugiver N1 var veldig positiv til tema. Hun synes at det er viktig at det ble satt fokus på systemnivå, hvordan de jobber med barna og miljø. Hun sa at barna alltid liker å bli sett, og det ligger ofte løsninger i miljø. Hun fortsetter med å si at det er viktig å fortsette å jobbe med den pedagogiske analysemodellen, og hun mener at kommunale barnehager skal pålegges å jobbe med det, på grunn av at det er et verktøy som kunne hjelpe mange. Hvis de

har prøvd modellen før, da kan de med god samvittighet be instanser om en annen type hjelp. Modellen hjelper til med å få en tilfreds følelse av at jobben er gjort.

Deltaker N1 synes at det var stilt gode spørsmål, men noe var vanskelig å reflektere over som for eksempel om hvordan de opplever forandringer etter bruk av pedagogisk analyse. Intervjugiver N1 sier at det trenges litt mer tid for å huske på alt og reflektere bedre over det som var bra og det som ikke var så bra.

Intervjugiver N2 hadde ikke noe å tilføre til tema, men bemerket at det var vanskelig å forstå spørsmål om kvalitetsindikatorer. Det var vanskelig et ord, men etter intervjuer hadde forklart meningen, var det greit. Det samme var det med systemrettet arbeid. Deltaker N2 måtte spørre noen i forkant og tenke litt. Hun synes at det kunne bli bedre hvis spørsmål ble formulert enklere og annerledes. Hun forklarte at i hennes arbeid bruker de ikke faguttrykk og da er det viktig med forklaring.

Hun synes at det var helt greit å snakke med intervjutaker.

Intervjugiver N3 mener at pedagogisk analysemodell er en av de beste tingene som har blitt innført i barnehagen. Hun ser at det virker og det er nyttig.

Hun synes at hun skulle ha forberedt seg bedre og det var ikke alle spørsmål som var lette å svare på. Hun føler at hvis hun ville forberedt seg bedre, ville svarene hennes om kvalitet og systemrettet arbeid blitt annerledes.

Intervjugiver N4 mener at modellen er veldig nyttig, men det å fullføre hele prosessen er kjempevanskelig. Hun mener at det kunne vært nok å bruke bare deler av modellen, som å finne bare mål eller problemstilling, eller bare opprettholdende faktorer, for å finne ut om de kan gjøre noe med problemer eller ikke. Hun tenker at det kunne være nok med bare en plan hvordan skal de følge opp problemet og stoppe der.

Hun synes at det var spennende å delta i et sånt intervju, fordi hun fikk mulighet til å tenke og reflektere over pedagogisk analysemodell, kvalitet og andre ting rundt det.

Det som var vanskelig var å reflektere rundt kvalitet, hun mener at hun skulle forberedt seg litt bedre eller tenkt på det før.

Alle fire intervjugivere sa at det var greit å snakke med intervjutaker og spennende å delta i intervju.

I dette kapitlet har jeg presentert deltakerne i prosjektet og de dataene som framkom gjennom intervjuet. I neste kapittel vil jeg se nærmere på disse dataene, og gjøre en analyse av hva dette forteller oss om arbeidet med pedagogisk analysemodell.

5. Intervjuanalyse og temadrøfting

Videre gjennom data og teorianalyse vil jeg prøve å svare på forskningsspørsmål som ble presentert etter problemstillingen og hypoteser i punkt 1.4 i min oppgave.

Jeg vil se på uttalelsene fra intervju med fokus på de neste spørsmål:

1. Finnes det samsvar mellom kommunens- og utdanningsdirektoratets krav til kvalitet i barnehagen, og barnehagepersonalets forståelse av begrepet «kvalitet i barnehagen»?
2. Hvordan samarbeider barnehagene med PP-tjenesten og spesialpedagogisk team i kommunen i forhold til organisasjonsutvikling? Hva sier intervjugiverne om dette temaet, og hva sier kommunens politiske føringer?
3. Hvilken sammenheng/påvirkning kan vi finne mellom systemrettet arbeid med det konkrete tiltak som pedagogisk analyse, og kvalitet i barnehagen?
4. Finnes det samsvar mellom systemrettet arbeid som utøves i valgte kommune med kravene til kvalitet som kommunen stiller til barnehagene?
5. Vil en metode som er blitt pålagt ovenfra påvirke kvaliteten i barnehagen?
6. Hvilke faktorer vil påvirke PP-tjenesten og barnehagene slik at kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til barn med spesielle behov forbedres?

Etter drøfting av disse spørsmålene prøver jeg komme til svar på min problemstilling:

Hvordan påvirker systemrettet arbeid fra PP-tjenesten t og spesialpedagogisk team (PPT) til kvalitetsutvikling i barnehagene i en bestemt kommune?

5.1. Samsvar mellom kommunens- og utdanningsdirektoratets krav til kvalitet i barnehagen, og barnehagepersonalets forståelse av begrepet ”kvalitet i barnehagen”

Ut i fra definisjonen av begrepet kvalitet i barnehagen som jeg tok opp i del 2.1, vil forståelsen av begrepets betydning forandres ut i fra hvem som snakker om begrepet. Det samme kan jeg se ut i fra deltagerens beskrivelser. Deltaker N1 mener at kvalitet for henne er engasjerte voksne. Det er de voksne som avgjør hvordan ting skal fungere i barnehagen. Hun beskriver personlige egenskaper som hun mener er viktig for en god pedagog: engasjerte, tilstede og ser hvert enkelt barn. Dette tilsvarer det som står i rammeplan om hva slags voksne vi bør kunne forvente å møte i barnehagen. For eksempel:

Personalet har som rollemodeller et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis. Refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger.» «Personalet må lytte og prøve å tolke deres (barnets) kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk (KD, 2011:13).

Det samme ser vi hos deltager N3 og N4. Deltager N3 påstår at barnehagen blir god hvis bare gode medarbeidere jobber der. I tillegg til de personlige egenskapene som er nevnt tidligere, vektlegger hun kunnskap om barn og styrke i å strukturere dagen. Deltager N4 synes at det snakkes mye om profesjonalitet i barnehagen. Det foregår mye kompetansehevende arbeid både på kommunalt og internt nivå i barnehagene. Jeg ser at det er viktig å legge til rette for god trivsel for medarbeiderne for å få godt samarbeid. Her spiller det rolle om man får til en felles filosofisk plattform, emosjonell tilpasning og «drive». Jeg hører ofte i barnehagene at når ansatte jobber så lenge sammen forstår de hverandre uten ord, en tenker, mens den andre allerede fullfører disse tankene i virkeligheten. Og da ofte kan man høre at de liker å være sammen med hverandre på fritida også. Jeg synes at det her kommer fram fenomen utenom det profesjonelle. Den emosjonelle tilpasning mellom medarbeidere spiller en vesentlig rolle for tillit, og skaper de etiske rammer som kan være grunnleggende for godt samarbeid.

Et veldig viktig kvalitetskriterium for barnehagelærere er nok bemanning. De sier at selv om de voksne i barnehagen skal være profesjonelle og ha mange gode egenskaper, blir det vanskelig å gjøre noe for barnas danning og utvikling hvis de er for få. Dette samsvarer med kritikken fra OECD om strukturelle standarder (bemanningstetthet, pedagognormer og gruppestørrelser). Jeg ser at pedagogisk leder i barnehagen bekrefter det OECD har påpekt om at antall voksne påvirker læringsmiljø og relasjoner som barna inngår i (Solheim og Juell.2015).

På en annen måte viser deltager N1 også uenighet med styringsdokumenter som framhever personalet med førskolelærerutdanning som et kvalitets kriterium for barnehagen. Hun mener at i barnehagen er det viktig med voksne som har forskjellig pedagogisk bakgrunn. Jo bredere utdanningsspekter personalet har, jo mer de kan «utfylle hverandre» i arbeids- og refleksjons- situasjoner.

Jeg er enig med alle deltagere i intervjuene som framhever voksenrollen og hevder at det er en av de viktigste indikatorer for god kvalitet i barnehagen. Det er voksne i barnehagen som bestemmer hvilke verdier de skal vektlegge. Disse verdier kan være forskjellige fra

barnehage til barnehage. Noen barnehager vektlegger for eksempel det estetiske, noen friluftsliv og fysiske utfordringer for barn, og noen har fokus på barnas deltagelse i gårdsliv, men alle setter pris på frihet for pedagogens valg i forhold til bestemte rammer. Det er viktig å ha plass for kreativitet og moro. Deltager N1 sier at hun har erfart at de som har tilsyn i barnehagen er mer opptatt av papirdokumentasjonen enn av det som skjer i praksis. Dokumenter kan ikke fullstendig avspeile hvordan de voksne jobber i barnehagen, og hvordan barna har det der. Det er viktig å se pedagoger i praksis, mener hun. Tilsynsordningen får også kritikk fra OECD, fordi tilsynet ikke blir utført av uavhengige inspektører, men av kommunenes egne barnehagemyndigheter, som jo også er barnehageeiere. Det er vanskelig å vurdere kvalitet i prosessen og fange opp barnas trivsel og utvikling (Solheim og Juell.2015).

Deltager N2 snakker om god omsorg som hoved indikator for kvalitet i barnehagen. Jeg tolker det ut i fra hennes rolle i barnehagen. Deltager N2 jobber som assistent, og har stort fokus på omsorg og de praktiske ting i barnehagen. Hun overlater mye av det faglige til ledelsen, men kan si veldig konkret hva og hvordan de jobber på avdelingen og hva som ble bestemt og planlagt i forhold til barnas faglige utvikling. Omsorgsbiten kommer som en plikt i rammeplan for barnehagen: «Barnehagens samfunnsmandat er å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste» (KD 2011:7). Derfor tar pedagoger i barnehagen omsorg som en selvfølgelighet. Barna har ganske lange dager i barnehagen og omsorgsbiten settes også i fokus i stortingsmelding nr. 41 «Kvalitet i barnehagen» som en del av barnehagehverdagen for alle (St.meld 41. 2009:5). Alle intervjudeltagerne fortalte at omsorgsbiten er veldig viktig for barnets foreldre. Påkledning, matsituasjoner, påkledning, toalettbesøk og soving – er de mest populære temaer for samtaler mellom det pedagogiske personalet og barnehagen. Det er ofte pedagoger i barnehagen som må ta initiativ for å fremme foreldrenes interesse for barnets kommunikasjons- og faglig utvikling. Jeg ser på dette på en annen måte. Pedagoger i barnehagen pleier å være flinke til å belyse dagen fra en faglig side. De synliggjør sitt arbeid med bilder, skriv, utstillinger og så videre. For mange pedagoger blir omsorgen en selvfølgelighet og derfor kommer den ikke synlig ut. Jeg ser for meg at det er en grunn til at foreldrene tar seg tid til å snakke om akkurat omsorgsbiten.

Deltager N2 ser på forskjellighet i kvalitetsforståelse og mener at det ikke er lett å stå til tjeneste for alle. Foreldrene har sine forventninger, leder i barnehagen, (andre), og kommunal og politiske ledelse (tredje). For den deltager det var i slik rekkefølge, ut i fra hennes kvalitetsforståelse og stillingsrolle. De som jobber i barnehagen står midt i alt dette.

Det er vanskelig å rekke alt og ha fokus på alt samtidig. Spesielt når nye ting kommer ovenfra og oppleves som å være i strid med det som er bestemt og planer som er lagt tidligere. Ikke alt som er bestemt på ledelsesnivå i forhold til barnehagedagens innhold, blir forstått godt og godtatt av assistentene. De har lite medbestemmelsesmulighet og prøver med sin passivitet å stole på sine pedagogiske ledere som utgangspunkt for godt samarbeid. Jeg føler ikke at forståelse/hensikt/forklaring/teori og grunnleggende prinsipper alltid blir riktig framlagt for barnehagepersonalet og innforstått av assistenter. Da kan jeg lett forstå at fokuset blir flyttet til det som er lett å fullføre (bestemte fra overordnende tiltak) og/eller det som assistentene kan best (omsorg). Dette temaet kom opp i alle fire intervjuene. Pedagogene i alle de fire barnehagene fortalte om at det er mye som kreves av dem i det siste fra kommunen. Prosjektene kommer fra kommuneledelsen; ett etter ett og pedagogiske ledere rekker ikke alltid å ta opp de viktigste tingene på avdelingsmøter, fordi de må jobbe med disse prosjektene. Ofte blir nye prosjekter iverksatt etter at alle planer i barnehagen har blitt vedtatt og pedagogiske ledere har utarbeidet sin visjon for framtiden sammen med assistentene til tida framover. Jeg tenker at mye av holdningene til nye prosjekter henger sammen med dette. Det er mye som går på kreativitet, systematikk og organisatoriske evner til pedagogiske ledere i barnehagen. Det er viktig å sette seg inn i det teoretiske grunnlaget for et prosjekt, finne ut hvorfor det er så viktig å jobbe med det akkurat nå og hva barna i barnehagen vinner på at de fullfører et bestemt prosjekt. Noen prosjekter er lette å samkjøre med planene, men noen krever mer tid og ressurser. Da kan man i samarbeid med barnehageledelsen se på muligheter for å erstatte et prosjekt med et annet ett, eller begrense prosjekt med tidsrammer og/eller intensivitet. God struktur i prosjektarbeid kan øke kvalitet for både barnas utvikling og ansattes trivsel.

Deltager N3 setter stort fokus på god ledelse som en av kvalitetsindikatorer. God ledelse gir god orden og god stabilitet. Så mener hun at samarbeid med tjenester på kommunalt nivå som PP-tjeneste, og tidlig innsats team øker kvalitet i en privat barnehage, fordi de alltid får hjelp når de trenger. Det er veldig viktig at deltager N3 framhever systemarbeid på kommunalt nivå som en kvalitetsindikator. Hun satte det på samme nivå som systemarbeid i sin barnehage både på ledelsenivå og på avdeling også. Hun sier at de har sitt eget system og orden på avdeling også. Da tolker jeg at systemrettet arbeid er like viktig for denne pedagogen, uansett på hvilket nivå det foregår og hun opplever at det påvirker hennes syn på kvalitet. Da kan jeg tenke at samarbeid mellom de kommunale tjenester og denne barnehagen har godt grunnlag og god utvikling ettersom pedagogen viser så stor tillit til

tjenester. På den andre siden gir dette et stort ansvar for de som utøver tjenester, selv om det ligger i mandatet for PP-tjenesten

at «den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (lovdata.no.Barnehagelova,2016:§ 19c)

Ut i fra det todelte mandatet for PP-tjenesten hvor en del er rettet mot arbeid til organisasjonsutvikling vil jeg videre drøfte samarbeid mellom PP-tjeneste og barnehagen på systemnivå.

5.2. Samarbeid mellom barnehagene og både PP-tjenesten og spesialpedagogisk team (PPT) i valgte kommune i forhold til organisasjonsutvikling. Hva sier intervjugiverne om dette temaet, og hva sier kommunens politiske føringer?

Alle 4 intervjudeltagere hadde gode opplevelser av samarbeid med PPT. Spesialpedagoger og logopeder utøver timer i barnehagen etter enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp og samarbeider tett med barnehagepersonalet i forhold til enkelte barn. Deltager N2 og 4 sa at de (PPT) kommer fort når barnehagen melder behov. Deltager N3 fortalte at de hadde godt samarbeid med PP-tjenesten også før de hjalp barnehagen til å implementere pedagogisk analysemodell. Da var det for det meste veiledninger på individ nivå i fokus. Så var det tverrfaglig team som kom til barnehagen ca. en gang i måneden som besto av PP-tjenesten, barnevernet, Nav og helsesøster. Da måtte barnehagen forberede seg for å bruke veiledningstida på en best mulig måte. Nå bruker de Tidlig innsats team (TIT), og veldig sjelden drøftings team (kommunalt tilbud) som har sine møter sentralt. Deltager N1 sier at de bruker TIT bare etter at de har prøvd å jobbe selv med pedagogisk analysemodell. Det viser at de kommunale tjenestene gjør sine primære oppgaver hjemlet i barnehageloven §19A til E og i mandatet for PP-tjenesten (lovdata.no. Barnehagelova.2016:§19). Deres arbeid ser ut til å være i samsvar med de forventninger som barnehageansatte har for disse tjenester. Det er viktig å ta med seg at barnehageansatte, PP-tjeneste og spesialpedagoger fra spesialpedagogisk team har et godt samarbeidsforhold, og det er gode forutsetninger for å starte veiledningsarbeid på systemnivå. En annen del av intervjuet ble rettet mot samarbeid mellom barnehagen og kommunetjenester i forhold til den pedagogiske analysemodellen. Deltagere fortalte at dette samarbeidet var både «lærerikt og hyggelig» (deltagere N1,N2 og N4). De fortalte at det var to «dyktige damer» som kom og «stilte de riktige spørsmål» (deltager N1). Ja, her er det mulig å undre seg i forhold til tid og ressursbruk fra kommunes side, men jeg vurderer at kommunen har gjort en innsats for implementering av modellen i

barnehagene. De kunne bare kurset ansatte og veiledet styrere eller pedagogiske ledere, slik det er gjort i andre kommuner. Da kunne barnehagen selv velge hvordan de skulle bruke modellen. Jeg ser at her var kommuneledelsen opptatt av at modellen ikke bare blir presentert, men at det også ble det satt stort fokus på kvalitet til prøveperioden og hele veiledningsprosessen. Ut fra systemteori kjenner vi til at når nye personer kommer inn i et lukket system, kan dette føre til at det blir forandringer i systemet. Det kan høres litt spesielt ut og det var tydelig at noen syntes at slik invadering var ubehagelig. Intervjuer N3 sier at de er en stor barnehage og det er mange flinke pedagoger som kan ta på seg observatør- og veiledningsrolle. Hun fortalt at det er greit å ha noen som kan støtte med et nytt blikk på problematikken i begynnelsen eller for en stund, men de må gå videre selv ut i fra sine egne rammer og behov. Det presset som pedagogiske ledere føler fra de overordnede i forhold til alle de tingene som må fullføres og arbeides med i barnehagen daglig, flytter fokus fra arbeid med system og relasjoner til deres multioppgaver som er like viktige. Tre av fire deltagerer var skeptiske i begynnelsen av prosessen, fordi denne type samarbeid ble pålagt av kommuneledelsen. Bare en deltager hadde ikke noen mening om dette, fordi hennes arbeidsrolle ikke inkluderer så mye avgjørelser og bestemmelser på utviklingsnivå. Jeg tenker at denne intervjudeltageren er i utgangspunktet positiv på det som innføres fra overordnet nivå. På en annen side er det ofte assistenter som observeres i sitt arbeid når det trengs å innhente informasjon for analyse. Her er det vanskelig å vurdere forholdet til de utenfra som kommer inn i avdelingens- eller barnehagens system fordi, meningene hos intervjudeltagerne var delt. Mine data kan tyde på at jo mindre barnehagen er, jo mer ønsker de samarbeidspartnere utenfra, for å utvide sin horisont.

Den tredje delen i intervjuet ble rettet mot hvordan PPT kan hjelpe barnehagen mer for å utvikle organisasjon.

Deltager N1 fortalte at de hadde samarbeid med PPT i forhold til pedagogisk analysemodell i over 2 år, men de savner dette samarbeidet nå. Hun argumenterer med at de er en liten barnehage, og det er veldig viktig for dem å ha «øyene utenfra». Her ser vi problemer som kan oppstå i et lukket sosialt system, hvor deltagerer kan «låse seg fast» i feil beslutninger eller i feil tiltak. Få ansatte gjør de også sårbare. Det var flere inetrvideltagerer som snakket om positiv virkning av «blikk utenfra», men Deltager N3 synes at det var litt uhyggelig og unødvendig og hun mente at de ikke hadde et slikt behov. Hun argumenterte med at de er en stor nok barnehage som består av veldig dyktige pedagoger og de greier å lage praksisfortellinger og observasjoner selv, og det er tilstrekkelig for drøfting. Hun ser positivt på samarbeidet med kommunale etater, men tror at det er et større behov for hjelp i

enkeltsaker. Hun vil ikke benekte at den hjelpen som de får nå også går på systemnivå, men hun mener det fortsatt er lettere å se problemer på individ nivå, enn å se på seg selv som en del av systemet. Tvert imot sa deltager N1 at nå bruker de TIT mer i de vanskelige situasjoner, men hun har tro at hvis de kunne fortsette samarbeidet på system nivå, kunne de unngå TIT og henvisninger til PP-tjenesten. Deltager N2 og N4 sa at de kunne tenke seg litt tettere samarbeid med PPT. Arbeidet med pedagogisk analysemodell gjorde at de ble mer personlig kjente med veiledere, og terskelen for å ta kontakt i forhold til saker som ikke er så store, ble litt lavere. Modellen ga forståelse av at det ikke alltid er veilederne som har ekspertrollen, men at veileder kan hjelpe personalet i å undre seg og reflektere over egen praksis.

5.3. Sammenheng/påvirkning mellom systemrettet arbeid med konkret tiltak som pedagogisk analysemodell og kvalitet i barnehagen ut i fra begrepsforståelse, lovverket, politiske føringer og uttalelser fra intervjudeltakere

I den neste delen av oppgaven var det viktig for meg å undersøke om det skjedde forandringer i forhold til kvalitet etter at personalet fikk veiledning fra PPT. I min undersøkelse ble spørsmålene satt på spissen, og vi snakket sammen om forandringene i forhold til de kvalitetsindikatorer som intervjugivere synes er viktige for dem. Da fikk jeg svaret «nei» fra alle deltagere. Det skjedde ingen forandringer i forhold til de visjoner på kvalitet som deltagerne hadde før bruk av pedagogisk analysemodell. Medarbeidere, struktur, ordning, engasjement og omsorg for barna forandret seg ikke etter de jobbet med pedagogisk analyse modell, mente de. Men hvis jeg tar begrepet «kvalitet i barnehagen» i en litt bredere forståelse, da sa alle fire deltagere at de hadde merket forandringer som skjedde med personalet. Det er oftere at man kan høre invitasjon til refleksjon nå enn tidligere: «Hva kan det henge sammen med?» – det spørsmål som stilles i modellens analysedel høres oftere. Det viser at åpenhet og tillit i samarbeidet har økt. Deltager N4 synes at pedagogene ble mer saklige og flinkere til å se det positive i hverandres arbeid. De ble flinkere til å rose hverandre rett og slett. Men det viktigste, synes deltager N1, var at fokus i arbeidet ble forandret. Pedagogene i barnehagen tenker mer system og har hele tiden et kritisk blikk på sin egen praksis nå. Pedagoger som bruker pedagogisk analysemodell tilvenner seg til å begrunne sine handlinger og valg med pedagogisk kunnskap. Med det økes den pedagogiske profesjonalitet som viser at pedagogen reflekterer over seg selv og sin praksis både i og utenfor praksissituasjonen (Tinnesand, 2013). Hun trekker fram at de sparer utrolig mye energi på å tenke på kontekst (det som de kan gjøre noe med), men ikke på

individ. Det var en lang og tung prosess å snu fokus fra individ til system, mener deltager N1. Det samme trekker deltager N3 frem. Hun mener at PPTs veiledning påvirker ansattes tankegang. Det ble mye lettere å se på de utfordringer som de møter hver dag i sin praksis. Hun sa at jobb med utfordringene på et område, påvirker de andre områdene også, og barna ble roligere. Resultatene av denne ringvirkningen påvirker også til økning i trivsel og bedre samarbeid på avdeling. Da konkluderer deltager N3 at det påvirket til generell kvalitetsøkning i organisasjonen.

Men jeg kan ikke se ut ifra intervjuene at alle deltagerne greier å fortsette med de systemrette tankegangene videre etter at PPT avsluttet veiledningsprosessen i de barnehagene hvor intervjudeltagerne jobbet i. Deltager N4 mener fortsatt at de trenger mer veiledninger og samarbeid med PPT på individ nivå og setter dette samarbeidet høyere enn veiledningsarbeid på systemnivå. Jeg kan forstå denne deltakeren, fordi hun ser for seg PP-tjenesten i en bestemt rolle som hun vant til. Det er vanskelig og det trengs tid å forandre og utvide oppfatning og tankene om hele tjenesten. Det trenges lang tid for å endre sitt syn på sin egen praksis også. Fokus på individ sitter dypt inne i mange gode pedagoger. Det trenges tid og påminnelse, helst gjennom gode refleksjoner og analyse. Her ser jeg at PPT har en jobb å gjøre fortsatt.

5.4. Samsvar mellom systemrettet arbeid som utøves i denne kommunen, og de kravene til kvaliteten som kommunen stiller til barnehagene.

For å kartlegge hvilke krav som kommunen stiller til barnehagene måtte jeg finne kvalitetsstyrings dokument som heter «vedtekter for kommunale barnehager» som ble utgitt bra barnehagetjenesten og trådte i kraft fra februar 2015. Dokumentet inneholder lover og forskrifter om alt som gjelder barnehager i drift, fra eierforhold og formål til opptak, samarbeid og ansvar (vedtekter for kommunale barnehager).

Først og fremst for å sikre kvalitet på høyde med det som kreves på nasjonalt og internasjonalt nivå henviser dokumentet til barnehageloven og rammeplan for barnehagen. I disse dokumenter finner vi kapitler som sier noe om samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten og om organisasjons og personalutvikling (lovdata.no. barnehageloven.). Jeg skrev i kapittel 1.2 at ledelsen for barnehagesektoren i kommunen utarbeidet en handlingsplan for kompetanseheving hos barnehagepersonalet. Et av satsingsområdene var å jobbe med pedagogisk analysemodell. Det at det ble utarbeidet et offisielt dokument (vedtak) der barnehager ble pålagt å motta veiledning fra PPT i forhold til å ta i bruk den pedagogiske analysemodellen, tyder på at ledelsen for barnehagene i kommunen tok systemrettet arbeid

på alvor. Det stod i utviklingsplanen for 2014-15. I handlingsplan for 2016-17 ble fokuset snudd til heving for realfagskompetanse. Hva skjedde med systemrettet arbeid etter dette? I alle intervjuene ble det sagt at i alle de fire barnehager hvor jeg fikk intervjudeltakere fra, var det ingen som jobber med pedagogisk analyse videre systematisk etter PPT avsluttet med veiledninger. Alle deltagerne sa at nå har de andre fokus og jobber med andre ting. De har ikke mulighet til å vektlegge mange ting samtidig og omfatte i sitt arbeid alt som de ønsker, og de kan ikke velge sine prioriteringer selv. Deltaker N3 sa at de bruker modellen av og til på avdelingsmøter. Deltaker N1 er i fødselspermisjon, men hun sa at kollegene bruker modellen sjelden nå. Hun mener at det er nyttig for deres barnehage å ha veiledere utenfra, fordi de har veldig få ansatte og da blir modellen for personlig eller intim. Egentlig skulle jeg se på prosessen fra den andre siden. Hvorfor trakk PPT seg, og ikke fortsatte å jobbe med veiledningsarbeid videre i de barnehager som ønsket det? Deltaker N1 sa at PPT fortsetter med veiledninger i andre barnehager, og hun forstår at det krever økonomiske- og tidsressurser. Ut i fra intervjuene tyder det på at veilederne kom i barnehagene systematisk og hadde fra noen få besøk (som deltaker N3) til et kontinuerlig arbeid i over 2 år (deltaker N1). Dette viser at dette arbeidet ble fullført i samsvar med vedtak som ble utarbeidet av barnehagesjefen i kommunen og i samsvar med krav til kvalitet i forhold til organisasjonsutvikling.

5.5. Kan en pålagt metode påvirke til kvalitet i barnehagen?

Alle fire deltagere bemerket at modellen ble pålagt av kommunal ledelse, og det var med tungt hjerte de startet med «en ting til». Bare en deltaker hadde et ganske rolig forhold til det, fordi hun, etter min forståelse, ble vant til initiativer og forskjellige ting som dukker opp fra ped.lederens side. Presentasjon for pedagogiske ledere og personalmøte med pedagogisk analysemodell som tema ga en første forståelse for modellen, men var ikke nok hjelp til å ta i bruk modellen på eget initiativ. Deltagere N1 og N3 sa at de forstod veldig fort at modellen ville bli et hjelpemiddel for dem. De jobbet med de samme ting tidligere, men på en annen måte, - sa deltaker N1. De så fort effektivitet og positiv påvirkning på personalet. Dette samsvarer både med systemøkologisk teori og sosialsystem teori hvor påvirkning til en faktor kan gi ringvirkning til andre faktorer. Deltagerne merket forandring på barnesyn og på sin egen praksis. En riktigere forståelse av problemer og løsninger påvirket hele barnegruppen: «Barna ble roligere og gladere. Det gjør noe med voksne også», sa deltaker N3. Deltaker N4 sa at modellen er for krevende og for systematisk, hun ser ikke behov for å fullføre hele prosessen, analysen var det viktigste for hennes del. Det viser meg at deltager samlet seg en del erfaringer etter bruk av modellen og tok sitt eget valg, ulikt fra det som ble

presentert og pålagt. Jeg ser at systemforståelse ble ødelagt i dette tilfelle. Det blir vanskelig å påvirke et system uten å bli systematisk selv og hvor i systemet problemet ligger. Perspektiver som brukes i analyse kan bli avgjørende for hvordan vi ser på et problem, på barn og voksne som befinner seg i systemet og på hvilke tiltak som velges. Her er det viktig å tenke på systemøkologisk teori og de påvirkninger som barnet utsettes for og hvordan den voksne forstår barnets utvikling. Jeg tror ikke at den pedagogen som protesterte på det som var pålagt ovenfra, var usystematisk i sitt arbeid. Jeg vil tro at det er hennes valg, ut ifra de satsingsområder og de påleggene som kommer ovenfra. Det vil påvirke til pedagogens opplevelser i sitt daglige arbeid.

5,6. Faktorer som gjelder PP-tjenesten og barnehage som hjelper å forbedre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til barn med spesielle behov.

Lovverket og mandatene ligger i grunn for alle pedagogiske organisasjoner. PP- tjenesten opptrer som sakkyndig instans og jobber på individ nivå, men også ut i fra § 19C i Barnehageloven: «Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (lovdata.no. Barnehageloven. 2016:§19). Det tyder på at systemrettet arbeid er en faktor som påvirker til forebyggende arbeid og tilrettelegging for barn med spesielle behov. Jeg ser at det gjelder direkte arbeid med kvalitet i barnehagen. Kvaliteten som omfatter barnehagens formål, gjelder også opphold for barn med spesielle behov og spesialpedagogisk hjelp (§19a). Det som skiller PP-tjenesten og barnehagen som virksomhet er at PP-tjenesten som kommunal tjeneste skal utrede og tilrå i sakkyndig vurdering om spesialpedagogisk hjelp, uavhengig av om barn går i barnehage eller ikke.

Neste kvalitets faktor som jeg vil trekke inn er hvordan det jobbes med forebygging på kommunalt nivå. Alle deltagerne i intervjuene påpekte at de hadde godt samarbeid med PPT før de kom inn som veiledere for den pedagogiske analyse modellen. Deltager N3 fortalt at det var team som inkluderte flere instanser, og de i barnehagen måtte forberede seg for slike møter med gode problemstillinger. Deltager N1 fortalte flere ganger om TIT som jobber veldig aktivt i kommunen og består av PP-rådgiver og spesialpedagog fra spesialpedagogisk team. De veileder personalet og foreldre ut i fra individperspektiv, men ofte må de involvere barnehagen på system nivå også, for å finne de riktige tiltak. TIT er et lavterskel- tilbud og det trenges bare en telefon eller en e-mail for å få rask respons (tilbakemeldingsfrist er ei uke). Det er opp til barnehagen hvor liten/stor bekymringen skal være for å melde saken inn

til TIT. Deltager N1 tenker på TIT som en siste utvei etter at de har prøvd alle tiltak selv, men N3 og N4 synes at det er lettere å ha kontakt med TIT når de har bekymringer på individnivå, enn å finne problemstillinger på systemnivå. Her ser jeg samsvar med definisjon på «tidlig innsats» som summen av tiltak som profesjonsutøvere bruker i en tidlig fase i barnets utvikling. Forebyggende arbeid starter både i en tidlig fase i livet og rett etter bekymringer får form som problemstilling og utvikler seg til mer alvorlige vanskene (St. meld. Nr. 18, Udir. 2014). PP-tjenesten og spesialpedagogisk team har flere tiltak i forhold til forebyggende arbeid som de kan tilby til barnehagene i kommunen. Det er TIT som er tilegnet både for barnehagepersonalet og foreldrene. Det er systemrettet arbeid som utøves som veiledning for forskjellige grupper ansatte i barnehagene ved hjelp av pedagogisk analysemodell. Det ble sagt at det i kommunen finnes drøftingsteam med tverrfaglige deltagere hvor PP-tjenesten deltar og hvor barnehageansatte kan drøfte saken på individnivå. Det viser hvordan kommunale tjenester jobber for å øke kvalitet i barnehagene. Fra sin side er det opp til barnehageledelsen og ped.ledere å bruke tilbudene for å forebygge forskjellige vansker, både på individ og systemnivå.

De neste faktorer som er veldig viktig å nevne her er det systemrettet arbeid og systematikken i dette. Jeg vil gå dypere inn på systemrettet arbeid som er representert i min oppgave; den pedagogiske analysemodellen. Ut ifra de teoretiske perspektiver som ble beskrevet tidlig i min oppgave ble PP-tjenesten og barnehagen sett på som deler i et system (Luhmanns systemteori) og ved interaksjoner påvirker og påvirkes de enkelte delene av hverandre. Det er vanskelig å forestille seg, og ta i betraktning sin veileder- rolle i den pedagogiske analyseprosessen, men ut ifra teorien finner jeg mange bekreftelser på at veiledning er en gjensidig prosess og har stor påvirkning til alle deltagere uansett deltagerens rolle (Nordahl 2012, Pilchewski, Støen og Tinnesand, 2013). PP rådgivere og spesialpedagoger fikk innblikk i problematikken på et annet nivå, så på relasjoner både mellom ansatte, mellom voksne og barna i barnehagen og mellom barna. Å delta i analyseprosessen som veileder er også veldig krevende. Ut ifra mine erfaringer må man snu fokus fra direkte rådgivning til en lyttende rolle. Hvor jeg måtte gi ansvar til veisøkere, for både selvstendig forståelse av problemstillingen og ansvar for selvstendige valg av tiltak. Veilederen kan bare ha sin mening på lik linje med de andre deltagerne og det viktigste og vanskeligste som man måtte akseptere er at det ikke finnes noen fasit, ikke noe som er riktig eller galt. Veileder kan bare stole på observasjonene og forskning som er gjort tidligere i forhold til problemstillingen. Det øker pedagogens profesjonalitet både hos veileder og

pedagoger, og det følger også til økning av barnehagens kvalitet som ble vedtatt i handlingsplanen i kommunen.

Hvis man ser på barnehagen som et lukket sosialt system, da er det viktig at de selv som er en del av dette systemet jobber med forandringer. Derfor var det viktig at personalet jobbet med pedagogisk analyse ut ifra sine egne utfordringer. De deltok aktivt og selvstendig i analyse og fant tiltak som de ville jobbe med videre selv. Dette bekreftet alle deltagerne i intervju. Det er lettere å ta ansvar for det som de bestemte selv, enn for det som ble foreslått fra rådgiverinstanser. I tråd med Luhmanns teori om lukkede sosiale systemer, systemer påvirkes utenfra i den graden som systemet selv synes er akseptabelt (Nordahl, 2012). Det kan gjelde både tiltak som kommer fra PP-tjenesten, spesialpedagoger eller habiliteringstjenesten og den pedagogiske analysemodellen som ble presentert og pålagt å bruk fra barnehagesjefen i kommunen. To av fire deltagere var på kurs for pedagogiske ledere og styrere hvor pedagogisk analysemodell ble presentert. To andre deltagere fikk informasjon på personalmøte. Ingen av deltagere ble klare til å bruke modellen selvstendig. De begynte å bruke modellen først etter at PPT kom inn med veiledning. Jeg må bemerke en gang til at det ble fattet vedtak fra kommunen sin side om at barnehagene ble pålagt å ta imot denne typen veiledning. Da vil jeg konkludere med at barnehagene som et lukket system avviste med sin passivitet, den nye måte å jobbe på i begynnelsen. Barnehageledelsen på kommunalt nivå måtte gripe tak i arbeidet og modellen ble implementert i de fleste barnehagene i kommunen ved hjelp av PPT. To år etter at arbeidet ble satt i gang, ser vi ut fra intervjuene at ingen av disse barnehagene bruker modellen systematisk. Etter at veilederne gikk over til en annen barnehage med sine systematiske besøk, ble modellen mindre og mindre brukt. Det ble sagt at noen bruker deler av modellen for analyse for sin egen del og for å øke forståelsen av utfordringer fra ulike perspektiver. Det bekrefter tanken om det som innføres utefra blir vanskelig å bruke i ettertid. Muligens trengs det nye tiltak fra kommunens side eller intern forskning på hvordan jobb med pedagogisk analysemodell påvirker løsninger på daglige utfordringer i barnehagen og muligens til kvalitetsøking. Jeg ser at systematikken ved veiledningen kan gi gode resultater og forenkler barnehagedager. Det trengs mye mer tid for å ha metoden «under huden», Thomas Nordahl snakker om 7 år (Nordahl, 2005).

Kommunikasjon er et sentralt tema i alle de teorier som ble presentert i del 2.4. Både Luhmann og Bronfenbrenner gir kommunikasjonen en avgjørende rolle for at systemer skal kunne lykkes og for at det skal kunne bli mulig interaksjon mellom systemer. Kommunikasjon mellom kommunalledelse, kommunale tjenester og barnehagene hadde fått

sentral betydning i jobb med pedagogisk analysemodell. Kursing, veiledninger, vedtak og samling av tilbakemeldinger fra barnehagene er de forskjellige tiltak som ble rettet mot barnehagene som system. Veilederne, for sin del, fikk mye av den typen informasjon som påvirket det direkte arbeidet til PP-tjenesten og spesialpedagogisk team. Det er for eksempel hva som foregår og beveger seg i barnehagen, hvilke utfordringer barnehagene har på individ og system nivå, og hvilke forventninger og frustrasjoner barnehageansatte har til de kommunale tjenestene. Da kan jeg si at på grunnlag av kommunikasjon dannes ny forståelse mellom medlemmene og ny forståelse på utfordringer (Tinnesand, 2013).

Alle fire deltagere ble spurt om å beskrive sin arbeidsplass. Og med tanke på utviklingsøkologisk perspektiv må jeg bemerke at alle deltagere snakket om turmuligheter, naturomgivelsene som alle barnehager bruker. En barnehage som skilte seg ut var gårdsbruksbarnehagen. Der er det bare 4 faste ansatte og barna med voksne er for det meste ute. De eldste barna hjelper med stell av dyrene på gården, samler egg og rir på hestene. Barnehagen har sin egen buss og derfor deltar barnehagen aktivt i alle aktiviteter som kommunen tilbyr for barna (biblioteket, teaterforestillinger, gudstjenester osv.). En liten barnehage med lite bemanning har sine egne utfordringer (for tett samarbeid, lite system som er ganske lukket), men ut ifra hele spekter som omgivelsene tilbyr for barna, kan jeg si at de voksne var mest positive og forståelsesfulle for forandringene ut i fra alle de sosiale kontekster og hendelsene som påvirker barnet både direkte og indirekte.

Alle intervjudeltagerne fortalte at de jobbet med kontekst perspektiv, med det som de kan gjøre noe med i en bestemt situasjon. Det betyr at de endret noe som foregår i barnets omgivelser og som førte til personlige forandringer.

Et *relasjonelt perspektiv* hvor forståelsen tar utgangspunkt i forholdet mellom individets funksjonsevner og de krav som stilles i omgivelsene ga meg tanker om at modellen er en måte til å finne de riktige tiltak som hjelper i barnehagehverdagen her og nå, uten å se på barnets individuelle forutsetninger. Av og til tar det lang tid for personalet i barnehagen får konkret svar om hva som ikke stemmer med et konkret barn. Når får personalgruppa støtte med en ekstra ressurs eller spesialpedagogisk hjelp? Min erfaring sier at den usikkerheten kan være opp til ett og etthalvt år. Da blir det meget viktig å finne det riktige tiltak som hjelper, slik at de voksne ikke sliter seg ut før eventuelt ytterligere hjelp kommer inn. Tilrettelegging av omgivelsene kan påvirke barnets atferd og felles stemning på avdeling. Her kan modellen opptre som forebyggende arbeid, før vanskene hos barnet utvikler seg i større grad. Jeg ser samsvar med uttalelse fra Befring og Tangen (2012). De sier at det er

viktig å bidra til et verdifullt liv for mennesker som faller utenfor rammer for normaliteten. De sier at rammene er i endring hele tiden og da kan modellen tilpasse disse rammer med forandringer i omgivelsene for eksempel (Befring & Tangen, 2012).

Med tankene på sosialkonstruksjonistisk perspektiv ser pedagogene på barn i analyse prosessen både fra biologisk side og som del av en sosial kontekst. Flere deltagere sa at det er viktig å ikke bruke energi og tid på det som det ikke er mulig å gjøre noe med. Da er det den sosiale kontekst som det blir viktig å jobbe med sammen med det fysiske miljø. Det er analyse av de opprettholdende faktorer som hjelper til å konstruere de nye forståelser som skapes i interaksjon mellom pedagogene i analysegruppa. Da er det veldig viktig å ha de gode kollegaene som støtte og hjelp i analyseprosessen. Gjennom kommunikasjon påvirker deltagerne hverandre og da vil nye meninger danner ny forståelse av problemstillingen. Åpenhet og tillit er veldig viktig i disse interaksjoner og fører til aktiv og selvstendig bruk av den pedagogiske analysemodellen. Som deltaker N3 sa: de er en stor barnehage med flere gode og flinke pedagoger som kan hjelpe hverandre ved analyseprosessen.

I oppsummeringen vil jeg trekke fram at det er samsvar mellom teoretiske perspektiver som ligger i grunn til i pedagogisk analysemodell og hvordan modellen ble brukt i de barnehager hvor jeg intervjuet deltagere for mitt forskningsprosjekt. På en annen måte opptrer de politiske føringer og lovverk som en drivkraft for forebygging og systemrettet arbeid og påvirker til kvalitetsøking i barnehagene i kommune. Så vil jeg bemerke at en modell som ble pålagt fra kommunal ledelse trenger lengre tid og mer systematisk oppfølging for implementering i barnehagene. Mangel på systematikk gjorde at modellen ikke ble riktig mottatt og forstått i sin helhet og derfor ble mindre og mindre brukt i gjeldende barnehager etter at PPT trakk seg ut. Videre vil jeg oppsummere hele mitt arbeid med oppgaven.

6. Konklusjoner

6.1. Konklusjoner og svar på problemstilling

Jeg vil nå oppsummere arbeidet mitt, og forsøke å svare på problemstilling min:

Hvordan påvirker systemrettet arbeid fra PPT til kvalitetsutvikling i barnehagene i en valgt? kommune?

Ut ifra drøfting av intervju mot forskningsspørsmål ser jeg at det ikke alltid er entydige svar, men de gir mulighet for å skape et bilde av deltagerens og mine forestillinger om det presenterte tema. Konklusjoner som jeg kan dra fra svarene på disse spørsmålene vil hjelpe meg å nærme meg svaret på oppgavens problemstilling.

Første spørsmål gjelder om det er samsvar mellom kommunens- og utdanningsdirektoratets krav til kvalitet i barnehagen, og barnehagepersonalets forståelse av begrepet «kvalitet i barnehagen».

Det viste seg at intervjugivernes definerte begrepet "kvalitet" litt ulikt, avhengig av hvilken rolle de hadde i barnehagen. Ledelsen i kommunens barnehagevirksomhet og "handlingsplan for kompetanseheving" i kommunen presenterer sine visjoner til kvalitet i barnehagen, og peker på at de samsvarer med kravene for kvalitet som stilles i lovverk og forskrift til alle barnehager (kommunale og private) i Norge (se del 1.2). Intervjudeltagere presenterte sine personlige kvalitetsindikatorer som er meget viktig i deres arbeidshverdag. Det er det som gjør dem tilfreds med deres jobb og påvirker til både trivsel og profesjonell selvfølelse. Hovedmomentene som ble presentert var engasjerte voksne, omsorg, samarbeid og orden i saker og system. Dette er ikke i strid med kommunale visjoner, vi kan finne disse ordene både i barnehageloven og i rammeplan og i de andre forskrifter. Det eneste er at de er veldig komprimerte og har veldig personlige trekk. Det viser seg at alle pedagoger er forskjellige og ut i fra sin stilling i barnehagen har de forskjellige hovedideer om hva kvaliteten innebærer på deres individuelle arbeidsplass.

Det andre spørsmålet omtalte samarbeid mellom barnehagene og PP-tjenesten og spesial pedagogisk team i kommunen i forhold til organisasjonsutvikling. Ut ifra intervju og kommunens kompetanseutviklingsplan for barnehageansatte kan vi konkludere at kommunen tar på alvor systemrettet arbeid rettet mot barnehagene. PP-tjenesten og spesialpedagogisk team (PPT) brukte tid og ressurser til både Tidlig innsats team (TIT) og for implementering av pedagogisk analyse modell. Veiledere jobbet i to år i barnehagen hos deltager N1 og hadde en veiledningsrunde i de andre tre barnehagene. Deltagerne var

fornøyde med samarbeidet med PPT og deres veiledninger. De omtalte samarbeidet som «lærerikt og hyggelig». Alle de fire sa at det er et lavterskeltilbud og de bruker TIT ganske ofte. De ble bedre kjent med veilederne og terskelen for å ta kontakt med PP- tjenesten for eventuelle spørsmål ble også lavere. De var fornøyde med veiledninger i forhold til systemrettet arbeid og ønsker å fortsette med samarbeidet, men bare en deltager vil fortsette å jobbe på samme måten (deltager N1). To deltakere mente at de ikke har rom for slikt arbeid lengre. Alle deltakerne var enige i at de vil fortsette samarbeidet med PP-tjenesten og spesialpedagogisk team, men alle fire har forskjellige syn på dette samarbeidet. Bare en av 4 deltagere ønsket å fortsette samarbeid i forhold til systemrettet arbeid. De andre ønsker heller hjelp i forhold individsaker. Det er fortsatt lettere å se problemer på individ nivå, enn å se på seg selv som en del av systemet.

Den tredje spørsmål handlet om sammenhengen mellom systemrettet arbeid med konkrete tiltak som pedagogisk analysemodell og kvalitet i barnehagen. Hvordan deltakerne merket forandringer i deres barnehage etter at de hadde jobbet en stund etter den pedagogiske analyse modellen? Deltagerne påstår at de ikke ser forandringer i det som gjelder deres visjoner om kvalitet i barnehagen. De omtalte kvalitetsindikatorer som engasjerte voksne, gode medarbeidere, omsorg for barna, struktur og ordning, er de samme viktige elementer for deltagerne som før. Det som gjelder forandringer i litt større forstand; mener alle deltagerne at det skjedde endringer med personalet. Det er mer åpenhet og tillit i samarbeid. Det er oftere invitasjon til refleksjoner og drøfting over utfordringene og at fokus i arbeidet endrer retning. Pedagogene i barnehagen tenker mer system og ser kritisk på sin egen praksis. Det tyder på at veilederne jobbet med å forandre pedagogenes syn fra individnivå til system, men resultatene av dette arbeidet var forskjellige. I en barnehage er det tydelig forandring på pedagogens syn på praksis. I to barnehager var det ønske om fokus på individnivå i framtidens samarbeid med kommunale tjenester som PP-tjeneste og spesialpedagogisk team, til tross for positive resultater med hensyn til trivsel og miljøendring. Undersøkelsen viste at deltagerne opplever kvalitetsøkning i deres barnehage etter at de jobbet en stund etter pedagogisk analyse modellen.

Det fjerde spørsmålet handlet om hvorvidt det var samsvar mellom systemrettet arbeid som utøves i denne kommunen, og de kravene til kvalitet som kommunen stiller til barnehagene. Kommuneledelsen for barnehagesektor bruker i sine dokumenter lover og forskrifter som omtaler systemrettet arbeid rettet mot barnehagen. Systemrettet arbeid ble omtalt i handlingsplan for personalutvikling for barnehageansatte i kommunen. Arbeid etter

pedagogisk analysemodell ble satt som krav ved jobb med organisasjonsutvikling. Ut i fra tiltak som ble satt i gang tyder det på at slikt arbeid ble høyt prioritert i kommunen. PP-tjenesten og spesialpedagogisk team (PPT) veiledet regelmessig barnehagene i forhold til modellen. Barnehagene jobbet systemrettet og fikk positive resultater. Det tyder på at det var samsvar mellom arbeid som ble utført, deltagerens opplevelser i forhold til kvalitetsøkning og de krav som kommunen satte til barnehagene i forhold til kvalitet. Jeg bør begrense den konklusjon med at tidsrammene er fra 2014 til 2016. Situasjon forandret seg etter at kommuneledelsen for barnehagesektor forandret satsingsområdet i 2016, fra å arbeide med pedagogisk analysemodell til heving av realfag i barnehagene. PPT avsluttet veiledningsarbeidet i disse fire barnehagene med en ide om at de fortsetter å jobbe med modellen selvstendig. Det viste seg at ingen av de fire barnehager bruker pedagogisk analysemodell systematisk og regelmessig lengre. Deltagerne understreker at de har ikke tid til å jobbe med alle de tingene som de ønsker selv. De må flytte fokus på de tingene som kommuneledelsen i barnehagesektor prioriterer for dem. Det tyder på at aktivitet på systemrettet arbeid på den måte har sinket. Om det påvirker til kvalitet i barnehagene, kan vi se og vurdere det om en stund, tror jeg. Håper at kommunen setter nye tids perspektiver på arbeid med pedagogisk analyse modellen og barnehagene for mulighet og støtte for å jobbe videre systemrettet.

Spørsmål N4 handlet om metoden som ble pålagt. Kan en pålagt metode påvirke til kvalitet i barnehagen?

Alle deltagerne var tydelige på at pedagogisk analysemodell var en pålagt metode. Men alle fire bemerket positive resultater som de fikk av å jobbe på den måten. Deltagerne hadde delte meninger om opplevelsen i forhold til modellen fra «en gavepakke» (deltager N1), til noe for krevende og for systematisk (deltager N4). Fra en «ting til» (deltager N2) -som kom ovenfra, til en annen måte å jobbe med de ting som de jobbet med før (deltager N3). De positive trekkene som ble tatt fram er at de så effektivitet og positiv påvirkning på personalet, forandring på barnesyn og på sin egen praksis. Dette kan bekreftes med ideene fra både systemøkologisk teori og sosialsystem teori om at påvirkningen som er rettet mot en faktor kan gi ringvirkninger til andre faktorer. Det tyder på at metoden som pålegges ovenfra kan påvirke kvalitetsøkning i barnehagen. Jeg opplever at dette bare skjer med god støtte og oppfølging av de kommunale tjenester som står ansvarlig for implementering av den nye modellen. Analyse av intervjuene viser at jo raskere veiledende instanser trekker seg ut, eller jo raskere barnehagen får et annet satsingsområde, jo raskere svekkes barnehagens innsats når det gjelder å bruke og beholde modellen. På en annen side kan jeg si at det er et verktøy

som ble gitt til pedagogene i barnehagen og etter opplæringsperioden kan de bruke modellen etter sitt eget behov.

Det siste spørsmålet omtalte de faktorer som hjelper PP-tjenesten og barnehagen å forbedre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til barn i barnehage.

Det tyder på at det er flere faktorer som det må legges vekt på når vi snakker om samarbeid mellom disse organisasjoner i forhold det å kvalitetssikre et pedagogisk tilbud i barnehagen.

Det er først og fremst forebyggende arbeid. Ut ifra intervjuene tyder det på at alle deltagerne og deres barnehager hadde godt samarbeid med PP-tjenesten og spesialpedagogisk team før de kom inn som veiledere i systemrettet arbeid. PP-tjenesten og spesialpedagogisk team må organisere og utøve spesialpedagogisk hjelp for barnet med spesielle behov, uavhengig av om barnet går i barnehagen eller ikke. Barnehagen må tilrettelegge arbeidet innenfor sine rammer. Jeg ser på systemrettet arbeid som en del av forebygging i barnehagen, og det hjelper barnehagen å forebygge og forbedre tilbudet og utvikling for alle barna, uavhengig om de har forskjellige utfordringer eller ikke. Det var flere tiltak fra kommunen sin side som er rettet mot forebygging i barnehage. Det er tidlig innsats team (TIT), veiledning ved hjelp av den pedagogiske analysemodellen og drøftingsteam som presenterer samarbeid mellom forskjellige kommunale etater rettet mot barnehagepersonalet og foreldre. Alle disse tiltak er rettet mot å gjøre barnehageansatte trygge i sitt arbeid, og dette vil påvirke organisasjonsutviklingen.

Systemrettet arbeid og systematikken i det er de neste faktorer som det er viktig å trekke fram. Målet med implementering av modellen er at det pedagogiske personalet selv jobber selvstendig med forandringer i deres barnehage (et system) ut ifra sine egne utfordringer. Alle deltagerne bekreftet at de aktivt deltok i analyse over sin egen praksis og selvstendig fant tiltak som de vil jobbe videre selv.

Barnehagen som et lukket system avviste med sin passivitet den nye måte å jobbe systemrettet på i begynnelsen. For å få i gang systematikken i bruk av pedagogisk analysemodell måtte kommuneledelsen i barnehagesektor, fra sin side, fatte et vedtak som påla barnehagene å ta imot hjelp fra PP-tjenesten og spesialpedagogisk team i forhold til implementering av modellen. Alle deltakerne ga utrykk at de ikke bruker pedagogisk analysemodell i så stor grad som de gjort før. Deltaker N1 er usikker om barnehagen bruker modellen på grunn av at pedagogen er i fødselspermisjon, men vet at PPT ikke veileder barnehagen lengre. Deltaker N2 sa at de ikke bruker modellen, fordi de har «nye ting» å jobbe med. Deltakere N3 og N4 sa at de bruker modellen delvis, av og til for analysens del.

Dette tyder på at etter to år etter at arbeidet ble satt i gang, var det ingen av barnehagene som deltok i mitt prosjekt som brukte modellen systematisk og selvstendig. Jeg kan konkludere at det tyder på at det som pålegges og brukes utenfra blir vanskelig å bruke i ettertid. Det kan også være andre årsaker til at de ikke bruker modellen. Det kan være at de ikke lærte den godt nok, slik at de ikke klarer bruke den på egenhånd. Jeg ser også at pedagogene i barnehagen har liten tid og modellen var omfattende å bruke.

Intervjuanalysen viste at systematikken ved veiledning kan gi gode resultater i endringer og påvirke barnehagehverdagen. Det kan være nødvendig å utvide tid og hyppighet for veiledninger fra PPT sin side for at modellen satte seg virkelig «under huden».

En annen faktor som påvirker kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i barnehagene er kvaliteten i kommunikasjonen mellom kommunalledelse, kommunale tjenester og barnehager. Barnehagene fikk kursing og veiledning og PPT fikk viktig informasjon om hvilke utfordringer barnehagene har på individ og system nivå og hvilke forventninger de har til de kommunale tjenestene. Det tyder på at kommunikasjonen ble grunnlaget for en ny og bedre forståelse mellom medlemmene, og for ny forståelse av felles utfordringer.

Til slutt vil jeg konkludere med at det var samsvar mellom det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for pedagogisk analysemodell og måten modellen ble brukt i de fire barnehagene som jeg presenterer i min oppgave. Lovverket og de politiske føringer viste seg å være grunnleggende for forebyggende og systemrettet arbeid i barnehagevirksomheten. Dette påvirker til kvalitetsøkning i disse barnehagene i kommunen.

Ut i fra svarene som jeg fikk på forskningsspørsmålene vil jeg konkludere med at det tyder på at systemrettet arbeid kan påvirke kvalitetsutvikling i barnehage. Dette kan være svar på min problemstilling i oppgaven.

Hvordan påvirker systemrettet arbeid fra PP-tjenesten og spesialpedagogisk team (PPT) til kvalitetsutvikling i barnehagene i en valgt kommune?

Min undersøkelse viser at dette er avhengig av hvordan det presenteres, organiseres og implementeres. Vi ser tydelig samsvar på kvalitetsøkning i barnehagene og samarbeid med PP-tjenesten og spesialpedagogisk team. Jo oftere og tettere samarbeid i forhold til systemrettet arbeidver, jo bedre blir modellen brukt og jo bedre blir resultatene.

Disse resultatene gir ringvirkninger til forskjellige faktorer i barnehagehverdagen som øker barnehagens kvalitet. Det blir opp til kommuneledelsen for barnehagesektor og PP-tjenesten

hvordan de skal videreføre sine tiltak for å beholde de gode resultatene og for å holde interessen oppe til pedagogisk analysemodell som kan framheve systemrettet arbeid videre.

Det tyder på at en modell som ble pålagt fra kommunal ledelse trenger lengre tid og mer systematisk oppfølging fra PPT dersom det skal oppstå varig kvalitetsforbedring. Dette kan vi generalisere til andre barnehager, ved å slå fast at min forskning tyder på at pedagogisk analysemodell vil brukes mindre og mindre i barnehagene, dersom den ikke følges opp med systematisk veiledning.

6.2. Veien videre

Jeg har begrenset min oppgave til å omhandle temaet systemrettet arbeid og kvalitet i barnehagen. Det tyder på at systemrettet arbeid har positive virkninger til kvalitetsøking i barnehagene. I tillegg kunne det være interessant å intervju barnehagesjefen og PP-tjeneste lederen for å finne ut hvorfor de satset akkurat på den pedagogiske analysemodellen. Blant annet kunne det vært interessant å finne ut om rapporter som viste gode resultater eller erfaringer fra skolene i kommunen som bruker LP-modellen spilte inn på deres avgjørelse? På en annen side kunne informasjon fra samtale med PPT og de som hadde veileder rollen i implementering av modellen, også kunne bli interessant å sammenlikne med de intervju som jeg fikk fra barnehageansatte. Da kunne jeg sett på forhold vedr. arbeid med pålagt metode fra forskjellige perspektiver. Med dette kunne jeg få svar på hvorfor systemrettet arbeid ved hjelp av pedagogisk analysemodell ikke ble forlenget med den hyppigheten av veiledning som det var i starten? Jeg kan forestille meg noen svar, men det er bare mine meninger og antagelser, men ikke direkte informasjon. Dette kunne bli interessant, men samtidig ser jeg at disse intervjuene ville ha flyttet fokus fra økning av kvalitet i barnehagen med systemrettet arbeid til selve modellen med sine fordeler og ulemper. Min oppgave var nemlig å undersøke pedagogisk analysemodell som en metode for å gjennomføre systemrettet arbeid.

Det tyder på at det trenges lengre tid for barnehagepedagogene å utvide sin forståelse om hvordan PP-tjenesten og spesialpedagogisk team skal fungere i samarbeid med barnehagene. Undersøkelsen viste at det er viktig å fortsette endringsarbeidet i forhold til syn på sin egen praksis, fokus- skifte fra individ til system nivå.

Muligens trenges det nye tiltak fra kommunen sin side eller intern forskning på hvordan det er å jobbe med pedagogisk analysemodell. Det kunne gi innblikk i hvordan modellen påvirker løsninger på daglige utfordringer i barnehage og muligens til kvalitetsøking. Hvis det tyder på at systematikken ved veiledninger kan gi gode resultater og forenkler barnehagehverdagen, tenker jeg, det blir opp til kommuneledelsen og til PP-tjenesten å ta

beslutninger angående hvordan systemrettet arbeid ved hjelp av pedagogisk analysemodell skal gjennomføres videre. Skal den prioriteres framfor de andre prosjekter og oppgaver? Skal den legges i barnehagekalender som en rutine? Jeg vil avslutte med disse spørsmål og tenker at de kan gi mulighet for nye undersøkelser og kanskje andre utfordringer i praksis.

7. LITTERATUR

Andersen, B.B., 2014: *LP-analyse i pedagogiske dagtilbud*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: ip-modellen.dk

Aasland. D.G, Botnen Eide. S, 2011a: Samarbeid og etikk: Jeg, vi og den andre. i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.

Aasland. D.G., 2011b: I begynnelse er etikken: Emmanuel Levinas, i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.

Aasland. D.G., 2011c: Ansvar i samarbeid. i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.

Batson, C.D., 1991: *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*, Hillsdale, NJ: Erlbaum

Bargel. H., Samuelsen.A.S. 2015: «Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?» Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. Trøndelag kompetansesenter. Hentet fra: <http://docplayer.no/395755-Hva-sier-opplæringsloven-om-systemrettet-arbeid.html>

Befring. E., 2010: *De sårbare barna*. (red. saman med Frønes og Sørli). Gyldendal Akademsik Forlag

Befring. E, 2012: *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Samlaget 2012

Befring.E, Tangen.R, 2012: *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk

Bekkevold.A., 1993: Den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barnehagen. En veiledningsmodell og et innovasjonsprosjekt. Skolepsykologi – materiellservice, monografi nr.22-1994

Bjerkestrand, M., Pålerud, T. (2007): *Førskolelæreren o den nye barnehagen – fag og politikk*. Fagbokforlaget.

Botnen Eide, 2011 a: Åpenhet og samarbeid, i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.

Botnen Eide, 2011 b: Relasjoner som kilde og tema i etikken: Nud E. Løgstrup, i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.

- Bronfenbrenner, U., 1979: *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., 1994: Ecological Models of Human Development I *International Encyclopedia of Education*. Hentet fra: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf> (sist sett 19.04. 2017)
- Buli-Holmberg J., 2012: Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen I: Tidlig innsats. Bedre læring for alle?. red Bjørnsrud, H. & Nilsen, S., S. 71-85. Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Dickinson, D. K., Tabors P. O. (red.) (2001): *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Dewey, J., 1977: *Erfaring og oppdragelse*. København: Cristian Ejlers' forlag.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982: *Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok*. Universitetsforlaget.
- Gergen, K. J., 1985: The Social Constructionist Movement in Modern Psychology, *American Psychologist* 40, s. 266-275.
- Goffman, E., 1963: *Stigma*. London: Penguin.
- Guldbrandsen, L., Winswold, A., 2009: Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst. NOVA-rapport
- Heckman, J. 2012: *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. www.heckmanequation.org
- Jacobsen, D.I., 2010: *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring I metode for helse- og sosialfagene*. Cappelen Damm Akademisk.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A 1998: *Theorizing Childhood*. Polity Press, Cambridge.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L., 2012: *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- KD 2011: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Klefbeck og Ogden, 2003: *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2. utgave. Oslo, Universitetsforlaget
- Kristiansen, A. 2011a: Møtet med den andre: Martin Buber. Respekt i samarbeid, i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. 2011b: Respekt i samarbeid, i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.

- Kristiansen, A. 2011c: Tillit i samarbeid, i Botnen Eide. S., Grelland. H.H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., Aasland. D. G. *Fordi vi er mennesker*. Fagbokforlaget.
- Kvale S. og Brinkmann S., 2009: *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal Akademisk
- Lange, E., 2000. Forbrukersamvirket og behovet for egen histori. Hentet fra: <http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Bok-og-tidsskriftsartikler/2000>
- Lekhal, R., 2015: *Evaluering av LP-modellen med hensyn til barns utvikling og læring i daginstitusjonene*. Høgskole i Hedmark, (SePU), lp-modellen.dk
- Levinas, E. 2002: *Fænomenologi og etikk*. København: Gyldendal
- Luhmann, N., 1985: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Løgstrup, K.E. 1971/1997: *Etiske begreper og problemer*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. 1982/1997: *System og symbol: Essays*. København: Gyldendal
- Marsdal Engen, M 2011: *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Manifest
- Nielsen, J. 2004: *Problematfærd. Børn og unges utfordringer til fællskapet*. København: Hanzs Rietzels Forlag.
- Nielsen, M. M. 2013: *Barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse*. Fra serie Dette vet vi om red. Nordahl, T., Hansen, O. Gyldendal
- Nordahl, T. 2002.: *16 Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., 2005: *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av lp-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA rapport 19/05.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A-K., Ottosen, A., 2009: LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006-2008. Høgskole i Hedmark
- Nordahl, T. 2012a.: *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordahl, T. 2012b.: *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Norwich, B., 2002: *Education and Psychology in Interaction: Working with Uncertainty in Interconnected Fields*. Routledge Research in Education.
- Pettersvold, M., Østrem, S., 2012: *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res. Publika

Plischewski, H., Støen, J., og Tinnesand, T. 2013: *Lp-modellen for de minste. Med spesielt blikk på analysemodellen*. Læringsmiljøsenderet, uis, Porsgrunn 2013

Ramey, C.T. & Ramey, S.L. 2006: Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? In: N.F. Watt, C.C. Ayoub, R.H. Bradley, J.E. Puma, & W.A. Lebeouf (Ed.), *The crisis in youth mental health: Critical issues and effective programs. Early intervention programs and policies*. (pp. 291-317): Westport: Praeger Press

Schön, D.A., 1983: *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Skogen, K. 2004: *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo, Universitetsforlaget.

Stortingsmelding N 98, 1976-77: *Om spesialundervisning*. Kirke- og undervisningsdepartement

Stortingsmelding N61, 1984-85: *Om visse sider ved spesialundervisninga og en pedagogisk-psykologiske tenesta*. Kirke- og undervisningsdepartement.

Stortingsmelding N16, 2007: *...og ingen stå igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartement.

Stortingsmelding N41, 2009: *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartement.

Stortingsmelding N18, 2010-11: *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartement.

Solheim, M., Juell, E. 2015: Faktaark 2015:4. Hentet fra: www.utdanningsforbundet.no

Strandkleiv, O.I., Lindback, S.O. 2015: Nordahls evidens. Utdanning n.18, 30.10.2015,

Syltevik, L., 1996: *Fra relasjonelt til individualisert alenemoderskap*. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.

Sørli, M-A. 2000: *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo; Praxis Forlag.

Tangen, R., 2008: Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon, I: Edvard Befring & Reidun Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk. Introduksjonskapittel. s 17 – 42

Tinnesand, T. 2013. Pedagogisk analyse i Krageset Vold, E. *Rom for læring*. Fagbokforlaget.

Thagaard, T., 2013: *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Udir 2014: *Spesialpedagogiske veileder*. Hentet fra: Udir.no

Wollscheid, S. 2010: *Språk, stimulans og læringslyst - Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. Rapport nr. 12/10. NOVA. Hentet fra: http://www.hioa.no/asset/4129/1/4129_1.pdf (sist sett 5.05.2017)*

OECD 2015: Early Childhood Education and Care Policy Review Norway. Hentet fra: <http://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>

oppvekst.wikispaces.com. Hentet fra: <https://oppvekst.wikispaces.com/Bronfenbrenner> (sist sett 1.04.2017)

furutoppen-barnehage.com: Hentet fra: www.furutoppen-barnehage.com

Kvaran, I : Teoretisk perspektiver for å forstå barns utvikling og oppvekst. (PDF). Hentet fra: <https://www.fo.no>>Inge Kvaran

Kvalitetssystem for spesialpedagogiske tiltak, 22.08.2016. Hentet fra: <http://www.vestretoten.kommune.no/barnehage-og-skole/grunnskoler/pp-tjenesten/kvalitetssystem-for-spesialpedagogiske-tiltak/>

Lauridsen, S., 2017: Luhmanns systemteori. Hentet fra: <http://professionsviden.dk>, http://professionsviden.dk/sociologi_professionsviden/luhmanns_systemteori, sett sist 11.04.2017

Lovdata.no: Barnehageloven 2016 §1, §7,§19. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1 (sist sett 13.04.2017)

Lovdata.no: Barnehageloven 2016. Kapittel V A. Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=spesialpedagogisk hjelp i barnehagen#KAPITTEL_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=spesialpedagogisk%20hjelp%20i%20barnehagen#KAPITTEL_6). (sist sett 13.04. 2017)

Lovdata.no: Opplæringsloven §5-6. Hentet fra: <https://lovdata.no/sok?q=oppl%C3%A6ringsloven+%C2%A7+5-6>

Læringmiljøsenteret.uis.no 2017. Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/> (sist sett 10.05.2017)

oppvekst.wikispaces.com. Hentet fra: <https://oppvekst.wikispaces.com/Bronfenbrenner>

Plischewski, H. 2016: Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/lp-modellen/lp-i-barnehage/en-stille-sorti-for-de-minste-article106227-12744.html#LP-barnehage>

regjeringen.no: lov om barn og foreldre. Hentet fra: <https://lovdata.no/sok?q=lov+om+barn+og+foreldre+kap+5>

Støen, J. 2014. Hentet fra: ipmodellen.wordpress.com

Størksen, I. 2015. Hentet fra:
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/organisasjonsutvikling-i-barnehagen/kvalitet-i-norske-barnehager-article81009-12616.html> (sist sett 1.05.2017)

The Salamanca Statement, 1994. Hentet fra:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UFD 2001: UFDs samarbeid med NORAD om utdanningsbistand. Hentet fra:
[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/arsrapport-norad-2001/id105733/?q=ufd 2000](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/arsrapport-norad-2001/id105733/?q=ufd%202000)
(sist sett 5.05.2017)

Vedtekter for kommunale barnehager. Hentet fra: http://www.vestretoten.kommune.no/globalassets/tjenesteomrader/barnehage-skole-og-sfo/barnehager/barnehage_vedtekter2015.pdf (sist sett 5.05. 2017)

www2.vestretoten.kommune.no. 2014: Handlingsplan for kompetanseheving for barnehageansatte i Vestre Toten kommune. Hentet fra: <http://www2.vestretoten.kommune.no> (sist sett 2.10. 2016)

Wiken Sandgrind, S. 2015: Hentet fra: <http://barnehage.no/pedagogikk/2015/05/lp-modellen/#sthash.HaSMYjuA.dpuf> (sist sett 5.05.2017)

8. Vedlegg

Vedlegg N1

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 01.02.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 20.06.2017.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54

Epost: hildur.thorarensen@nsd.no

Personvernombudet for forskning,

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Tlf. direkte: [\(+47\) 55 58 21 17](tel:+4755582117) (tast 1)

AFFIRMATIO

Referring to status report received 01.02.2017.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 20.06.2017.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,

Hildur Thorarensen - Phone number: 55 58 26 54

Email: hildur.thorarensen@nsd.no

the Data Protection Official for Research,

Norwegian Centre for Research Data

Phone number (switchboard): (+47) 55 58 21 17 (enter 1)

Vedlegg N2

Kvitering. NSD



Synnøve Myklestad
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 06.07.2016

Vår ref: 48912 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48912	<i>Hvordan påvirker systemrettet arbeid fra PPT og Spt kvalitet i barnehagene i en bestemt kommune?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Synnøve Myklestad</i>
Student	<i>Evguenia Vassilieva Buskum</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.01.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg N3

Følgebrev og samtykke til deltagelse.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Systemrettet arbeid og Kvalitet i barnehagen: Kvalitativ undersøkelse om sammenheng mellom pedagogisk analyse modellen og kvalitetsindikatorer fra barnehagepersonalets ståsted».”

Bakgrunn og formål:

Jeg heter Jena Buskum. Denne høsten avslutter jeg min mastergradsstudie i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Lillehammer. Dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave.

På bakgrunn av lovverket og politiske føringer er fokus for PP tjenesten å gjennomføre systemrettet arbeid både i skolene og barnehagene. I kommunens kvalitets dokument står det at barnehagen skal vurdere både individ og system faktorer før det sendes henvisning til PPT. Barnehagen vurderer om barnet kan få hjelp, som sikrer forsvarlig utvikling, innenfor sitt ordinære tilbud i barnehagen. Det ordinære barnehagetilbudet justeres i henhold til de spesielle behovene hvert enkelt barn har. Pp- tjenesten har som mandat å veilede barnehagen i dette arbeid. For meg som har veilederrollen, vil det være interessant å samle erfaringene fra barnehagepersonale som har tatt i bruk Pedagogisk analyse modellen som verktøy. Finner vi forandringer i barnehagens praksis etter at PPt og SPt begynte å bruke Pedagogisk analyse versus rådgivningsarbeidet som ble praktisert tidligere?

Det finnes ikke mye offentlige dokumentasjon på omfang og arbeidsmåter som PPt bruker i systemrettet arbeid i dag. Derfor tenker jeg at det vil være interessant å undersøke praksis i en konkret kommune hvor veilednings modell har blitt pålagt ovenfra.

I handlingsplan for kompetanseheving for 2014-15 for den kommunale barnehagevirksomhet i din kommune, ble trivsel, vennskap og veiledning med Pedagogisk analyse valgt som satsingsområder. Den type veiledning ble pålagt fra ledelse med enkelt vedtak som gjelder 6 barnehager med varighet på et halvt år. Styrerne fikk kurs for å bli kjent med modellen og kurset videre sine ansatte i barnehagene på et kveldspersonalmøte. PP-tjeneste og spesialpedagogisk team fikk i oppdrag å lede barnehagens arbeid i Pedagogisk analyse modellen. I min masteroppgave tenker jeg å se på hvordan modellen har blitt brukt

i praksisfeltet, hvordan deltagerne har opplevd prosessen, og hvordan de ser på resultater i etterkant med hensyn til de kvalitetsindikatorer som kommunen har vedtatt for barnehagene?

Problemstilling for mitt prosjekt er: **Hvordan påvirker systemrettet arbeid fra Ppt og SPt kvalitet i barnehagene i en valgt kommune?**

For å samle informasjon trenger jeg å intervjuere personer som har jobbet med Pedagogisk analyse modellen i barnehagen, og vil dele sine opplevelser og erfaringer. Det kan være både pedagogiske ledere, barnehagelærere og assistenter. Det er viktig for meg å samle informasjon fra personene som har forskjellige pedagogiske stillinger og erfaringsbakgrunn i direkte jobb med barna.

På grunn av at jeg vil foreta undersøkelse i din kommune, har det blitt sendt et informasjonsskriv til barnehageleder og Ppt-leder. Videre blir informasjon oversent til alle barnehager i kommune.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Kvalitativ studie krever at det blir foretatt en del intervju hvor det legges vekt på analyse av personlige erfaringer og opplevelser. I mitt prosjekt vil det bli foretatt 6 halvstrukturerte intervju som hver tar ca 40 minutt. Halvstrukturert intervju skilles fra vanlig intervju med at deltagerne får temaene for samtalen som kan utdypes fra både intervjutaker og intervjugivers sine sider. Alt skal registreres med lydopptak og skriftlige notater. Temaene vil omhandle kvalitet i barnehagen, systemrettet arbeid, Pedagogisk analyse og samarbeid med Ppt. Svarene skal anonymiseres og det vil ikke bli innhentet noe personlige opplysninger fra andre kilder.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare student (Jena Buskum) og veileder (Synnøve Myklestad) som skal ha tilgang til personopplysningene. Lydopptak og notater med personopplysningene skal låses i et kontorskapp for å ivareta konfidensialitet. I publikasjon vil deltakerne ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.01.2017. Etter det blir alle personopplysninger, notater og lydopptak makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, skal alle opplysninger om deg slettes/makuleres.

Du har nå jobbet en stund med pedagogisk analyse modellen i deres barnehage. Din erfaring og opplevelse fra dette arbeidet vil være svært nyttig for å få innblikk på bruk av modellen fra forskjellige vinkler. Det er svært viktig for videre arbeidet med min masteroppgave. Jeg håper derfor du vil dele dine erfaringer. Ta kontakt med din styrer eller direkte med Jena Buskum : 97019135. Dersom du har spørsmål angående studien, ta kontakt med Jena Buskum, tlf. 97019135 (prosjektleder Synnøve Myklestad HIL, tlf 61288091)

August. 2016

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg N4

Temaliste for Intervju.

Jeg har valgt å gjennomføre delvis strukturert intervjuer, med utgangspunkt i følgende spørsmål og temaer:

1. Innledende informasjon.
 - Jeg informerer kort om prosjektet og hensikten med intervju.
 - Jeg informerer om tillatelse til intervju fra NSD
 - Vi gjennomgår samtykke til deltagelse i forskning.
2. Bli kjent delen.
 - Hvilken stilling har du i barnehagen/kommunen?
 - Hvor lenge har du jobbet i barnehagesektor.
 - Hvor lenge har du jobbet i den samme barnehage?
 - Er det en kommunal eller privat barnehage som du jobber i?
 - Hvor gamle er barna på avdelingen som du jobber på?
 - Kan du kort beskrive din arbeidsplass?
3. I den siste tiden har kvalitet i barnehagen vært debattert på mange forskjellige nivåer. Det finnes mange kriterier som kan definere kvalitet i barnehagen. Hva innebærer kvalitet i barnehagen for deg som fagperson?
 - Er det noen kvalitetsindikatorer som du spesielt vil bemerke?
 - Kan du si noe om forskjellige forståelser av kvalitetsbegrep hos alle involverte i barnhagesektoren?
4. I de senere årene har mange veiledere som jobber i barnehage prøvd å skifte fokus i pedagogisk arbeid, fra individ plan til system nivå. Hva betyr begrep «systemrettet arbeid i barnehagen» for deg?
 - Hvem mener du er involvert i slikt arbeid?
 - Hvordan mener du, systemrettet arbeid foregår i deres barnehage, kan du utdype ditt svar hvis det er mulig?
5. De siste to årene har alle barnehagene i kommunen fått tilbud om veiledning med hjelp av pedagogisk analyse modell.
 - Hva vet du om pedagogisk analyse?
 - Hvordan ble det bestemt at dere skal bruke pedagogisk analyse modellen i deres arbeid?

- Hvordan var det for deg å delta i den pedagogiske analyse prosessen (veiledning, tiltak, etterarbeid)?
 - Kan du nevne det som var lettest og det som var vanskeligst ved deltagelse i slik type arbeid?
 - Kan du fortelle om dine opplevelser i barnehagens daglig situasjon etter at dere har jobbet en periode med pedagogisk analyse modellen? Kan du utdype svar, hvis det er mulig?
6. Hvis vi tenker på Kvalitetindikatorer som du nevnt tidligere, kan du se forandringene etter at dere har jobbet etter pedagogiskanalyse modellen i deres barnehage?
7. Kan du fortelle om dine erfaringer/opplevelser av samarbeid mellom din barnehage og PPt/Spt ?
- Hvor ofte kommer PPt/Spt i barnehagen?
 - Kan du fortelle om hvilke roller de har når de kommer i barnehagen?
 - Hvordan synes du PPt/spt kan hjelpe til med å utvikle deres barnehage?
8. Avslutning.
- Har du noe mer å fortelle om disse temaene som vi tok opp ovenfor?
 - Er det noe viktig som du synes, jeg må ta med meg i mitt prosjekt?
 - Hvordan var det å delta i et slik intervju?
 - Var det noen spørsmål som du synes var vanskelig å svare på og hvorfor?
 - Noen spørsmål og bemerkninger til intervjutaker?

Vedlegg N5

Brosjyre.

TIT

TIDLIG INNSATS TEAM



MÅL:

Barn som trenger det skal få tidlig hjelp. Barn som har behov for bistand skal bli sett, identifisert og få rett hjelp mens de er i barnehagealder.

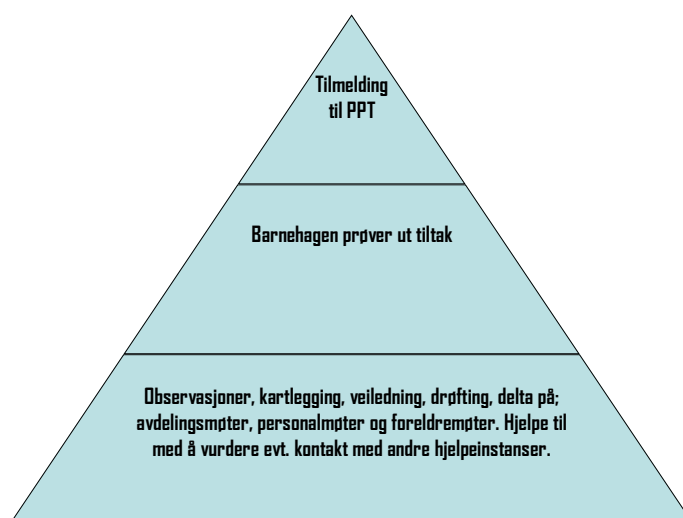
TIT – Tidlig InnsatsTeam

- Er et lavterskeltilbud til alle barnehagene og som arbeider forebyggende.
- Består av 2 personer fra spesialpedagogisk team.
- Er en videreutvikling av barnehagens ressursteam og erstatter barnehagekontaktordningen.
- Reiser ut og vurderer på individrettet og systemrettet nivå før tilmelding til PPT. TIT har avsatt tid til samarbeid med PPT.
- Når teamet mottar en henvendelse fra barnehagen starter følgende tiltakskjede:
 - Teamet tar kontakt
 - Besøk ute i barnehagen
 - Vurdere tiltak
 - Barnehagen igangsetter tiltak
 - Evaluering, justering av tiltak

Hvilke saker kan drøftes?

- Barn man er bekymret for og som ikke er tilmeldt.
- Språk og språkstimulering.
- Atferd; utvikling av ferdigheter innenfor samspill og sosial kompetanse.

Hva kan TIT bistå med?



Hvordan ta kontakt?

- Styrer eller pedagogisk leder tar kontakt med TIT.
- Henvendelsen kan skje via e-post eller pr. telefon med en kort beskrivelse av problemstillingen, anonymt (kun kjønn og alder på barnet).
- Saker som blir meldt til TIT skal tas opp med barnehagen i løpet av ei uke.
- Barnehagen kan drøfte en problemstilling anonymt, eller med navn dersom skriftlig SAMTYKKE fra foresatte/foreldre foreligger.

Praktiske opplysninger

- TIT har avsatt tid hver tirsdag kl 8.30- 11.30 til jobbing ute i barnehagene.
- E-post:
- Telefonnr ... mandag og onsdag 9-15 og fredag 12- 15