

# Vi må gå opp veien hver gang

*Barnehagepedagogers opplevelse av  
rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten i  
arbeidet med barn som viser atferdsvansker*

Stine S. Borgenvik



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017



# **Vi må gå opp veien hver gang**

Barnehagepedagogers opplevelse av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten i arbeidet med barn som viser atferdsvansker.

© Stine S. Borgenvik

2017

Vi må gå opp veien hver gang - Barnehagepedagogers opplevelse av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten i arbeidet med barn som viser atferdsvansker.

Stine S. Borgenvik

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tittel

«Vi må gå opp veien hver gang». Barnehagepedagogers opplevelse av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten i arbeidet med barn som viser atferdsvansker.

## Formål og problemstilling

Formålet med dette studiet er å belyse PP-tjenestens rolle som rådgivende instans for barnehagene i arbeidet med barn som viser atferdsvansker. Med perspektivet til pedagogene som jobber med barna hver dag som utgangspunkt, ønsker jeg å utforske hvordan PP-tjenestens kompetanse kan nå frem til barna som strever. Studiens problemstilling er:

*Hvordan opplever barnehagepedagoger rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten i arbeidet med barn som viser atferdsvansker?*

Problemstillingen undersøkes gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke forventninger har barnehagepedagogene til PP-tjenesten?
- 2) Hvordan beskriver barnehagepedagogene rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten?
- 3) Hva opplever de som god hjelp i arbeidet med barn som viser atferdsvansker?

## Metode

I undersøkelsen benyttes en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg så det som formålstjenlig å benytte et semistrukturert intervju som metode for å generere data. Utvalget består av 4 barnehagepedagoger fra en kommune på Østlandet. Alle har jobbet med barn som viser atferdsvansker, og hatt rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten i forbindelse med arbeidet. For å analysere datamaterialet har jeg benyttet tematisk analyse. Gjennom et fenomenologisk- og hermeneutisk inspirert perspektiv har jeg tolket pedagogenes fortellinger. Deretter ble resultatene drøftet i lys av oppgavens teoretiske og forskningsmessige ramme.

## **Resultat og konklusjoner**

Barnehagepedagogenes forventninger til PP-tjenesten er at kontakten bidrar til ekstra personalressurser. De forventer råd og veiledning om hvordan de kan tilrettelegge bedre for barnet. På grunn av PP-tjenestens tidspress har de en forventning om å ikke få optimal hjelp.

Kontakten med PP-tjenesten opprettes ved at barnehagen i samarbeid med foreldrene sender en henvisning med en pedagogisk rapport. Pedagogene forteller at det de har ulike opplevelser av rådgivningssituasjonene avhengig av hvilken PP-rådgiver som har saken. Relasjonen til rådgiveren blir trukket frem som viktig. Oppfølgingen fra PP-tjenestens side foregår på samarbeidsmøter der foreldrene og andre instanser er tilstede. Det gjør at tiden til utforskning av problemer og planlegging av tiltak blir liten. Barnehagepedagogene opplever derfor at råd og innspill fra PP-tjenesten ofte er generelle og ikke til nye perspektiver og endring i praksis.

Barnehagepedagogene forteller at det er god hjelp med ekstra ressurser i form av personale, tid og kompetanse. De trekker også frem at råd og veiledning kan være god hjelp hvis det bringer frem noe nytt. Jeg har tolket essensen i det pedagogene beskriver som gode rådgivningssituasjoner som anerkjennelse. Anerkjennelse løfter frem pedagogens perspektiv gjennom at rådgiveren forsøker å lytte til, forstå, akseptere og bekrefte barnehagepedagogens erfaringer. På den måten kan det åpnes opp for nye perspektiver og endringer i praksis.

# Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en krevende og lærerik reise. Jeg har med glede vært gjennom faglige og personlige utfordringer. Ved reisens slutt vil jeg benytte anledningen til å takke de som har støttet meg på veien.

Takk til de fire informantene mine for at dere ville ta dere tid til å snakke med meg og dele deres erfaringer. Hver og en av dere har vært med meg gjennom hele reisen og bidratt til at oppgaven har blitt det den er i dag.

En stor takk vil jeg også rette til min veileder Elisabeth Kolbjørnsen. Ditt engasjement har inspirert og motivert meg. Du har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og har gjort denne reisen trygg.

Takk til venner og min kjære familie som har lyttet, motivert og heiet. Spesielt har Stine Ellinggard vært en solstråle i hverdagen og bidratt med faglige diskusjoner og korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke hunden Pelle, som har sørget for at jeg har kommet meg ut på tur og vært til stede i nuet hver dag.

Oslo 2017

Stine S. Borgenvik





# Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning .....	2
1.3	Oppgavens disposisjon .....	3
2.	Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn.....	4
2.1	Pedagogisk psykologisk tjeneste .....	4
2.1.1	Sakkyndighetsarbeid .....	5
2.1.2	Kompetanse og organisasjonsutvikling.....	6
2.2	Rådgivning.....	8
2.3	Humanistisk rådgivningstradisjon .....	10
2.4	Robert Cakhuff's rådgivningsmodell .....	11
2.4.1	Prefasen; kontaktetablering og involvering.....	12
2.4.2	Første kartleggingsfase: Utforskning .....	13
2.4.3	Andre kartleggingsfase; personliggjøring .....	14
2.4.4	Igangsetting av tiltak .....	15
2.5	Anerkjennende og utviklingsstøttende relasjoner.....	16
2.6	Atferdsvansker i barnehagealder .....	19
2.6.1	Risiko og beskyttelsesfaktorer .....	20
2.6.2	Barnehagen som risiko- og beskyttende faktor .....	21
3.	Metode.....	26
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	26
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	28
3.3	Datainnsamling .....	28
3.3.1	Valg av informanter og beskrivelse av utvalget.....	28
3.3.2	Intervjuguiden .....	30
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene .....	32
3.4	Databehandling .....	33
3.4.1	Transkribering .....	33
3.4.2	Dataanalyse .....	33
3.5	Vurdering av undersøkelsens kvalitet.....	35
3.5.1	Reliabilitet .....	35

3.5.2	Validitet .....	37
3.6	Etiske hensyn .....	39
4.	Presentasjon og drøfting av resultater .....	42
4.1	Forventninger til PP-tjenesten .....	42
4.1.1	Forventninger om ekstra personalressurser .....	42
4.1.2	Forventninger om råd og veiledning .....	43
4.1.3	Forventninger om å ikke få hjelp .....	43
4.1.4	Drøfting av forventninger til PP-tjenesten .....	44
4.2	Beskrivelse av rådgivningssituasjoner .....	46
4.2.1	Kontaktetablering og relasjon .....	46
4.2.2	Råd og andre innspill .....	48
4.2.3	Oppfølging og evaluering på samarbeidsmøtene .....	50
4.2.4	Drøfting av beskrivelser av rådgivningssituasjoner .....	51
4.3	Hva oppleves som god hjelp? .....	54
4.3.1	Ekstra ressurser .....	54
4.3.2	Gode råd og konstruktiv veiledning .....	56
4.3.3	Anerkjennelse .....	59
4.3.4	Drøfting av hva oppleves som god hjelp? .....	61
5.	Avslutning .....	67
5.1	Oppsummering .....	67
5.1.1	Hvilke forventninger har de til PP-tjenesten? .....	68
5.1.2	Hvordan beskriver de rådgivningssituasjonene? .....	68
5.1.3	Hva opplever de er god hjelp? .....	69
5.2	Videre forskning .....	70
5.3	Avsluttende refleksjoner .....	70
	Litteraturliste .....	72
	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	75
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene .....	77
	Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD .....	79



# 1. Innledning

I det innledende kapittelet presenterer jeg bakgrunn for valg av studiens tema og studiens problemstilling. Til slutt følger en gjennomgang av oppgavens disposisjon.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at antall barnehagebarn som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp har hatt en jevn økning de siste årene. I 2016 fikk 8290 barn spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven § 19 A (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg kommer de barna som har det vanskelig, men som av ulike årsaker ikke er henvist til PP-tjenesten i barnehagealder. Det skjer en økning av henvisninger til PP-tjenesten når barna begynner på skolen og ikke klarer å tilpasse seg skolesituasjonen (Cameron, Kovac, & Tveit, 2011, s. 50; NOU 2009:18, 2009). Det finnes ingen standardisert begrepsbruk eller systematisk oversikt over vansketyper eller hvem som mottar spesialpedagogisk hjelp, og dermed heller ingen statistikkføring (Cameron et al., 2011; Rambøll, 2011; Wendelborg et al., 2015). Forskning gir oss likevel et bilde av de vanligste grunnene til at barn mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Språk og kommunikasjonsvansker hos barn med norsk som morsmål er den største gruppen, og deretter barn som viser atferdsvansker eller psykososiale vansker. Disse vansketyper vurderes også som noe overlappende, da språk og kommunikasjonsvansker kan være en medvirkende årsak til at barn viser atferdsvansker (Rambøll, 2011; Wendelborg et al., 2015). Funnene samsvarer med Cameron et. al`s (2011) undersøkelse av *PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Der vises det til at språk, kommunikasjonsvansker og atferdsvansker er de største gruppene enkeltvis som PP-tjenesten jobber med.

Barn som tidlig viser atferdsvansker og som ikke blir normalisert i løpet av førskolealder eller tidlig skolealder, er utsatt for å utvikle omfattende psykososiale vansker. Videre kan det fortsette mot antisosial og kriminell atferd senere i livet (Drugli, 2013, s. 160; Ogden, 2009, s. 175; Rye, 2007, s. 157). Det er derfor av interesse både fra et humanistisk og et samfunnsøkonomisk perspektiv med tidlig intervensjon. Barnehagen står i en unik posisjon til å oppdage og hjelpe barn som strever. De har daglig kontakt med barn og deres foresatte. Tiden barna er i barnehagen gjør personalet til betydningsfulle voksne for barns utvikling (Drugli, 2013, s. 142; Meld. St. 24, 2012-2013, s. 105). Det kan være nødvendig med

rådgivning fra eksterne fagpersoner som kan se atferden og situasjonene med et nytt blikk, og bidra med kompetanse. Pedagogisk- psykologisk tjeneste ( heretter kalt PP-tjenesten) kan være en naturlig samarbeidspartner i den sammenheng (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, s. 180-183). PP-tjenesten skal ifølge Barnehageloven § 19 c, fungere som kommunens sakkyndige instans og bistå barnehagene med kompetanse og organisasjonsutvikling.

Barnehagepedagoger opplever ofte lite støtte fra eksterne instanser i arbeidet med barn som viser atferdsvansker (Cameron et al., 2011; Drugli, Clifford og Larsson 2008, referert i Drugli, 2013, s. 43 og 153; Rye, 2007, s. 170). Jeg har jobbet som barnehagepedagog i 10 år og selv kjent på frustrasjonen over å ikke inneha ressurser eller tilstrekkelig kompetanse til å hjelpe barn som viser atferdsvansker. Etter endt studietid går jeg inn i rollen som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Med perspektivet til pedagogene som jobber med barna hver dag som utgangspunkt, ønsker jeg å utforske hvordan PP-tjenestens kompetanse kan nå frem til barna som strever.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med dette studie er å belyse PP-tjenestens rolle som rådgivende instans for barnehagene i arbeidet med barn som viser atferdsvansker. Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av tema og studiens formål har jeg kommet frem til følgende problemstilling;

*Hvordan opplever barnehagepedagoger rådgivningssituasjoner med Pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeidet med barn som viser atferdsvansker?*

For å svare på problemstillingen har jeg jobbet ut i fra tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke forventninger har barnehagepedagogene til PP-tjenesten?
- 2) Hvordan beskriver barnehagepedagogene rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten?
- 3) Hva opplever de som god hjelp i arbeidet med barn som viser atferdsvansker?

Med rådgivningssituasjoner mener jeg alle de situasjoner der barnehagepedagogen og PP-rådgiveren samhandler om å tilrettelegge barnehagetilbudet for barnet som viser atferdsvansker. Min oppfatning av begrepet rådgivning er hentet fra Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (2010). De definerer rådgivning som en pedagogisk virksomhet, der hensikten er å

sette den som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv. Ikke bare i den aktuelle saken de står i, men også i andre liknende situasjoner (Johannessen, Vedeler, & Kokkersvold, 2010, s. 19). I denne sammenheng blir hensikten med rådgivningen å gjøre barnehagepedagogen i bedre stand til å møte barnet som viser atferdsvansker. Dette prosjektet forankres i en humanistisk rådgivningstradisjon. Den humanistiske tankegangen står sentralt i etableringen av rådgivning som profesjon. Ideene samsvarer også med politiske føringer og mitt personlige menneskesyn (Barnehageloven, 2016; Barnekonvensjonen, 1989; Lassen, 2014, s. 22).

Begrepet atferdsvansker kan være noe uklart. Det brukes ofte i dagligtalen på barn som provoserer, irriterer eller bekymrer oss. I ulike fagdisipliner brukes ulike betegnelser som psykososiale vansker, innagerende og utagerende atferd, emosjonelle vansker, hyperaktivitet, samspillsvansker (Nordahl et al., 2005). Når jeg skriver om atferdsvansker i dette prosjektet handler det om atferd som bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i barnehagen. Atferden må avvike fra aldersadekvat oppførsel og forstyrre eller hemme barnets læring og utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 31). De fleste barn vil i løpet av oppveksten vise en eller annen form for problematisk atferd. Det er nødvendig å presisere at det er atferdens frekvens, intensitet, varighet og omfang som avgjør om atferden defineres som atferdsvansker (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002, s. 37). Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for atferdsvansker er å skille mellom eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd. Inndelingen kan være noe utilstrekkelig, da kjennetegn ved barnas vansker kan plasseres i begge kategorier. For eksempel kan et barn føle seg ensom og opptre sint utad (Nordahl et al., 2005, s. 35). For å avgrense denne studien har jeg fokus på eksternalisert atferdsuttrykk, og vil videre i rapporten bruke betegnelsen atferdsvansker.

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. *Kapittel 1* består av innledningen. I *kapittel 2* redegjør jeg for prosjektets teoretiske og forskningsmessige bakgrunn. Kapitlet omtaler Pedagogisk-psykologisk tjeneste, rådgivningsfeltet og atferdsvansker i barnehagealder. Deretter redegjør jeg i *kapittel 3* for prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted og metodiske tilnærming. *Kapittel 4* presenterer funn fra intervjuundersøkelsen. Funnene drøftes i lys av studiens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn. Avslutningsvis i *kapittel 5* oppsummerer jeg studien og svarer på de tre forskningsspørsmålene. Deretter kommer jeg med avsluttende refleksjoner rundt studiens relevans for praksis, og peker fremover mot videre forskningsmuligheter.

## 2. Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

I dette kapittelet redegjøres det for relevant teori og aktuell forskning innenfor oppgavens tema. Kapittelet omhandler Pedagogisk-psykologisk tjeneste, rådgivning og atferdsvansker i barnehagealder.

### 2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste

Pedagogisk psykologisk tjeneste er kommunens rådgivende tjeneste i saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp ( Barnehageloven, 2016, § 19 c). I 2016 ble tjenestens lovpålagte oppgaver i barnehagen flyttet fra Opplæringsloven til Barnehageloven. Formålet med dette var å sørge for et mer helhetlig og brukervennlig regelverk for barn under opplæringspliktig alder (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 5). PP-tjenestens mandat er todelt. For det første skal tjenesten fungere som kommunens sakkyndige instans, og sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger. For det andre skal tjenesten bistå barnehagene i kompetanse og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2016, § 19 c ). Alle kommuner eller fylkeskommuner skal ha en PP-tjeneste. Det kan inngås interkommunalt samarbeid om driften, men kjøp av tjenester fra andre skal kun være et supplement i situasjoner der det mangler kompetanse eller kapasitet. Tjenesten skal ha god lokalkunnskap, være tydelig for brukerne og være nære og tilgjengelig for de grupper den skal betjene (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 17 og 19).

I undersøkelsen *Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (Fylling & Handegård, 2009) og i undersøkelsen *Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen* (Cameron et al., 2011) vises det til at det er store forskjeller i PP-kontorenes arbeidsmåter og organisering. Det kan være flere grunner til den store variasjonen. Blant annet kan det komme av tjenestens vide mandat, stort mangfold av kompetanse blant de ansatte, stor variasjon i organisasjonsmodeller og ulike forventninger til tjenesten (Fylling & Handegård, 2009).

Til tross for store variasjoner i organisering og arbeidsmåter, har PP-tjenesten som nevnt lovpålagte oppgaver forankret i Barnehageloven. Jeg vil i de følgende avsnittene se nærmere på det todelte mandatet.

### 2.1.1 Sakkyndighetsarbeid

I barnehageloven står det at PP-tjenesten er kommunens «sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger» (Barnehageloven, 2016, §19 c). I følge Håndbok for PP-tjenesten (2001, s. 36-37) er sakkyndighetsarbeidet en del av arbeidet med generell tilrettelegging i barnehagen, utredning, planlegging og evaluering. Som sakkyndig instans skal PP-tjenesten samarbeide med flere aktører, som for eksempel barnet, foresatte, barnehagen eller andre offentlige instanser. Det er viktig å etablere gode samhandlingsarenaer som sikrer reell brukermedvirkning, effektiv utnyttelse av offentlige tjenester og helhetlige tiltak for hvert enkelt barn. PP-tjenesten bør være synlig og tilgjengelig for barnehagene slik at saker kan drøftes før det sendes inn en henvisning. Uansett om konklusjonen blir en henvisning eller ikke, skal det presisere hva barnehagen må gjøre videre og hvordan PP-tjenesten skal jobbe videre med saken. Blir aktørene enige om at det skal sendes en henvisning, skal PP-tjenesten utrede saken og skrive en sakkyndig vurdering.

En sakkyndig vurdering skal inneholde en vurdering av barnets behov for spesialpedagogisk hjelp. Med bakgrunn i utredningen skal det tas standpunkt til barnets evne og muligheter for utvikling og læring, samt hvilken type hjelp som kan bidra til å oppnå barnets potensial. Det skal foreslås realistiske mål, og vurderes om disse kan nås innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Blir konklusjonen at barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, skal omfanget vurderes og det skal foreslås hvilken kompetanse den som skal yte hjelpen bør ha (Barnehageloven, 2016, § 19 c). I Barnekonvensjonen artikkel 3 og Grunnloven § 104 fremkommer det at i saker som omhandler barn skal alltid barnets beste være et grunnleggende hensyn (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 19). For å vurdere om barnets behov kan oppfylles innenfor det ordinære barnehagetilbudet forutsettes det at PP-tjenesten har innsikt i barnehagetilbudet til det enkelte barnet (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 33). I Håndbok for PP-tjenesten (2001, s. 35) presiseres det at loven må forstås dit hen at PP-tjenesten er ansvarlig for at det blir skrevet en sakkyndig vurdering. Det er ikke nødvendigvis PP-tjenestens oppgave å gjennomføre hele utredningen knyttet til vurderingen. Det kan også gjøres av andre, som for eksempel ansatte i barnehagen, barne- og ungdomspsykiatrien eller kommunehelsetjenesten. PP-tjenesten er like fullt ansvarlig for konklusjonene som trekkes. Den sakkyndige vurderingen er ikke rettleidende men en rådgivende uttalelse. Kommunen



eller fylkeskommunen skal fatte det endelige vedtaket. Dersom vedtaket avviker i stor grad fra den sakkyndige vurderingen må det begrunnes nøye (Barnehageloven, 2016, §19 e).

### **2.1.2 Kompetanse og organisasjonsutvikling**

Videre i lovteksten poengteres det at PP-tjenesten skal « bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov» (Barnehageloven, 2016, §19 c). Kompetanse og organisasjonsutvikling blir ikke beskrevet ytterligere i lovteksten. Det stilles heller ingen krav til innhold eller omfang. Det er opp til den enkelte PP-tjenesten og kommunen å vurdere behovet (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 33). I håndbok for PP-tjenesten poengteres det at formålet med kompetanse og organisasjonsutvikling er «å styrke handlingskompetansen i barnehagen, for å skape gode og stimulerende læringsmiljøer» (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 50). Håndboken presiserer videre at PP-tjenesten skal hjelpe barnehagen å løse oppgaver selv. De skal være en aktiv støttespiller når det gjelder forebyggende arbeid, planarbeid, målfokusering og evaluering. Kompetanse og organisasjonsutvikling kan innebære forebyggende arbeid, kurs, utviklingsprosjekter, råd og veiledning til personale og foreldre (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 50-51).

Kompetanse og organisasjonsutvikling omtales også i forslaget til endring av Barnehageloven (Prop. 103 L, 2015-2016). Der presiseres det at Stortinget har uttrykt « klare forventninger og ønsker (...) om at PP-tjenesten skal arbeide mer systemrettet og være tettere innpå den enkelte barnehage» (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 32). Videre påpekes det at PP-tjenesten kan gi veiledning, bistand til kompetanseheving, organisasjonsutvikling eller annen bistand som gjør barnehagen i stand til å opprettholde en inkluderende praksis og sette inn tiltak der det er behov. Dette kan styrke det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen, og kan redusere behovet for spesialpedagogiske vedtak. Et vedtak skal ikke måtte ligge til grunn for at barnehagen kan benytte seg av PP-tjenestens kompetanse. Så lenge det handler om barn som har behov for hjelp og støtte, bør PP-tjenesten kunne benyttes både til arbeidet med forebygging og tidlig innsats. Bistand til barnehagene kan dreie seg om oppfølging av enkeltbarn eller generell rådgivning og veiledning innenfor tematikken barn med særlige behov (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 32-34).

Som beskrevet over pålegger loven PP-tjenesten å balansere mellom individ og systemrettet arbeid. Midtlyngutvalget (NOU 2009:18, 2009, s. 86) påpekte at et systemorientert

perspektiv innebærer å forstå læring og utvikling i barnehagen i lys av miljømessige forhold. Omgivelsene må tas med i betraktning også i enkeltsaker når oppmerksomheten er rettet mot et barns behov. I et systemrettet arbeid er tidlig innsats viktig. Tidlig innsats må forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, eller som tidlig inngripen senere i livet når problemer oppstår og avdekkes (Meld.St.16, 2006-2008, s. 10). Håndbok for PP-tjenesten (2001, s. 36) presiserer at sakkyndighetsarbeidet og kompetanse og organisasjonsutvikling ikke må ses atskilt, men som integrerte deler av PP-tjenestens samlede oppgaver. Systemrettet arbeid kan oppfattes som en utvidet tilnærming som handler om å vurdere hvordan systemfaktorer påvirker utviklings og læringstilbudet. Det kan være faktorer som kompetanse hos barnehageansatte, arbeidsmåter, organisering, psykososialt miljø, rutiner, ressurser og andre rammefaktorer. (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 54). Gjennom sakkyndighetsarbeidet får PP-tjenesten erfaringer som kan brukes til for eksempel kompetanseutvikling i barnehagen. Motsatt vil også PP-tjenesten få bedre kjennskap til den enkelte barnehage gjennom å jobbe systemrettet. Dette vil være en fordel i sakkyndighetsarbeidet, der tjenesten skal ta det ordinære barnehagetilbudet med i betraktning (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 34).

Vogt (2016, s. 46-47) påpeker at utfordringer med et konkret barn, kan være et meningsfylt og motiverende utgangspunkt for kompetanseheving hos personalet. Ny kompetanse kan brukes i liknende saker senere, og kan over tid også spres til andre kolleger i barnehagen. Enkeltsaker kan følges opp med rådgivning eller utviklingsarbeid og vil kunne øke de ansattes kompetanse. Videre kan rådgivning bidra til å styrke internt og eksternt samarbeid, etablere bedre rutiner for tidlig innsats og andre organisatoriske endringer.

Slik jeg har beskrevet har det lenge vært et statlig press på å endre fokus i PP-tjenesten fra hovedsakelig å drive individrettet arbeid, til i større grad å jobbe veiledende ovenfor systemene barnehage og skole (Fylling, 2016; Prop. 103 L, 2015-2016). Med den nye paragrafen i Barnehageloven aktualiseres fokus på systemarbeid i barnehagen ytterligere (Barnehageloven, 2016, § 19 c). Kartlegging gjort av Cameron et. al (2011) og Fylling og Handegård (2009) viser en tendens mot at individrettet arbeid og sakkyndige vurderinger er dominerende arbeidsoppgaver. I undersøkelsene kommer det frem at mange av de ansatte i PP-tjenesten ønsker å drive mer systemrettet arbeid. Forklaringer på hvorfor det ikke gjøres er blant annet at sakkyndige vurderinger er en mer konkret lovpålagt oppgave. Et høyt arbeidspress fører til at mye av tiden bindes opp til det som *må* gjøres. Systemrettet arbeid som kompetanse og organisasjonsutvikling er en mer diffus oppgave. Lovteksten er lite presis

og kan forstås på flere måter. Dermed kan det være lettere å nedprioritere dette arbeidet (Fylling & Handegård, 2009; NOU 2009:18, 2009, s. 96; Vogt, 2016, s. 46). Fra flere hold pekes det også på en viss motstand mot systemendringer ute i feltet (Fylling & Handegård, 2009; Vogt, 2016, s. 46). Vogt (2016, s. 46) mener dette bare er hovedtendenser. Noen PP-kontorer driver forebyggende og systemrettet arbeid, og mange barnehageansatte er motivert for endring (Vogt, 2016, s. 46). Barnehageledere fra hele landet maler et variert bilde av PP-tjenestens arbeid med barnehagene i rapporten *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (Fylling & Handegård, 2009). Hovedtendensen ser ut til å være en oppfatning av at PP-tjenesten har lav bemanning og er vanskelig å få tak i på kort varsel. Det gis i liten grad effektiv hjelp når det trengs og kun i noen grad tilbys det tjenester barnehagene har behov for. Det pekes på at tjenesten har for liten kjennskap til hverdagen i barnehage og skole, og at dette kan virke inn på PP-tjenestens legitimitet. Midtlyngutvalget (NOU 2009:18, 2009, s. 95) understreker at PP-tjenesten og barnehagen lenge har hatt et felles ønske om mer tid til faglig samhandling i barnehagen, men at tidsbruk, vektlegging og arbeidsformer ikke er blitt endret.

I dette kapitlet har jeg redegjort for PP-tjenestens mandat og arbeidsoppgaver. Videre vil jeg se nærmere på rådgivningsbegrepet og redegjøre for rådgivningsperspektivet som anvendes denne rapporten.

## 2.2 Rådgivning

Denne studien har fokus på PP-tjenestens rolle som rådgivende instans for barnehagene. Min oppfatning av begrepet rådgivning er som nevnt innledningsvis hentet fra Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (2010). De definerer rådgivning som en pedagogisk virksomhet, der hensikten er å sette den som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv. Ikke bare i den aktuelle saken de står i, men også i andre liknende situasjoner. Rådgivningsbegrepet kan oppfattes som et noe problematisk begrep, da det benyttes i forbindelse med ulike former for hjelp. I dette prosjektet støtter jeg meg til deres oppfattelse av rådgivningsbegrepet som et paraplybegrep (E. Johannessen et al., 2010, s. 19). Rådgivning kan bestå av blant annet rådgivning, konsultasjon, veiledning, coaching og undervisning. Videre i rapporten vil jeg benytte meg av betegnelsen rådgiver og råde søker om henholdsvis den som gir og søker hjelp.

Jeg velger å presentere rådgivning, konsultasjon, veiledning og undervisning hver for seg, for oversiktens skyld og for å utdype rådgivningsbegrepets innhold. I praksis overlapper begrepene hverandre og har flytende overganger (E. Johannessen et al., 2010, s. 20).

*Rådgivning* som fagterm kommer fra det engelske «counselling». Counselling har som hovedmål å hjelpe rådsøker til selv å løse problemer (E. Johannessen et al., 2010, s. 20-21). Rådgivningen kan være direkte eller indirekte rettet mot en individuell rådsøker. Direkte rådgivning handler om direkte arbeid med individet som søker hjelp. Indirekte rådgivning omhandler arbeid med et individ via en rådsøker. Rådgivningen kommer individet indirekte til gode, gjennom at rådgivningen er rettet mot å styrke rådsøkers yrkeskompetanse. Indirekte rådgivningen kan også være rettet mot et større system, som en antar vil komme individene nedover i systemet til gode (E. Johannessen et al., 2010, s. 24). I denne studien er det *opplevelsen* av indirekte rådgivningssituasjoner mellom barnehagepedagoger og PP-rådgivere som er i fokus.

*Konsultasjon* innebærer en relasjon mellom en konsulent og en rådsøker, der rådsøker ber om hjelp til å løse yrkesrelaterte problemer. Det er et møte mellom personer i forskjellige yrker, men med beslektede arbeidsområder, der konsulenten har større ekspertise på det aktuelle problemet. Målet er at rådsøkeren skal bli i bedre i stand til å mestre saken selv. I spesialpedagogisk sammenheng handler konsultasjon om å styrke rådsøker i deres yrkesrolle, og på den måten bidra til at barn får den hjelpen de har behov for (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 21; E. Johannessen et al., 2010, s. 22).

*Veiledning* innebærer ofte et hierarkisk forhold mellom to eller flere, hvor veilederen har større faglig kompetanse enn den som blir veiledet. Veiledning kan bygge på observasjoner av praktisk yrkesutførelse eller basere seg på refleksjoner over praksis. I denne studiens kontekst kan det for eksempel dreie seg om at PP-tjenesten blir spurt om å veilede barnehagepersonalet i forbindelse med et utviklingsarbeid eller etter observasjon av enkeltbarn. (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 21; E. Johannessen et al., 2010, s. 22).

*Undervisning* kan også være en relevant oppgave innenfor spesialpedagogisk rådgivning. PP-tjenesten skal for eksempel bistå barnehagen med kompetanseutvikling. De skal gi informasjon og råd om ulike former for spesielle behov, formidle kunnskap knyttet til lover og rettigheter samt bistå i arbeidet rundt hvordan det kan tilrettelegges for læring og utvikling. PP-rådgiveren skal kunne formidle kunnskap gjennom for eksempel samtaler,

avdelingsmøter, kursvirksomhet eller innovasjons og utviklingsprosjekter knyttet til saker rådsøkeren representerer (E. Johannessen et al., 2010, s. 23).

PP-tjenesten har et lovpålagt ansvar for å yte hjelp og støtte til barnehagen slik at de igjen kan legge til rett for at barnet som viser atferdsvansker får et inkluderende og utviklingsstøttende tilbud. PP-rådgiverens arbeidsoppgaver ute i barnehagene er varierte. En PP-rådgiver må derfor inneha kompetanse i blant annet rådgivning, veiledning, konsultasjon og formidling av kunnskap (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 27).

## 2.3 Humanistisk rådgivningstradisjon

Dette prosjektet forankres som nevnt innledningsvis i en humanistisk rådgivningstradisjon. Den humanistiske rådgivningstradisjonen kjennetegnes ved en optimistisk tro på menneskets natur og dets grunnleggende muligheter. Menneskelige her-og-nå møter ilegges stor verdi (Gelso & Fretz, 2001, s. 366-367). Den humanistiske rådgivningstradisjonen oppsto som en reaksjon på psykoanalysens determinisme og atferdsterapiens mekaniske og upersonlige tilnærming (E. Johannessen et al., 2010, s. 47). Når vi skal forsøke å forstå menneskelige handlinger legger de humanistiske rådgivningstradisjonene like mye vekt på indre iboende faktorer, som på de ytre. En forsøker å danne seg et helhetsbilde av følelser, lengsler, og ønsker sammen med ytre hendelser og sosiale og miljømessige forhold. I felleskap og gjennom vår individualitet konstruerer vi hverandre gjensidig, og kommer frem til en felles forståelse av virkeligheten (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 65). Lassen (2014, s. 35) skisserer tre hovedprinsipper innen humanistisk rådgivningstradisjon. For det første har mennesket en iboende evne til selvrealisering som er forutsetning for *vekst*. Rådgiverens tro på vekst kan være avgjørende for rådgivningsprosessen. For det andre skapes rammen for rådgivningssituasjonen i mellommenneskelige *møter*. Det tredje prinsippet handler om at rådsøkeren skal ta egne *valg* innenfor en ramme preget av trygghet, respekt, genuin interesse og empati.

Carl Rogers er en av de mest fremtredende teoretikerne innenfor den humanistiske tradisjonen (Gelso & Fretz, 2001, s. 369). Han begynte sin karriere i den psykoanalytiske tradisjonen, men opplevde denne etter hvert som utilstrekkelig. Han utviklet derfor sin egen teori som senere fikk navnet personsentrert rådgivning. En personsentrert rådgiver oppfatter individet som essensielt godt fra naturens side. Alle mennesker har en medfødt evne til å realisere sine

muligheter, og til å leve på en fredelig, produktiv og kreativ måte. En naturlig god utvikling kan likevel forstyrres av sosiale og psykologiske krefter. Rogers (referert i Bjørndal, 2016, s. 27) hevdet rådsøkeren selv er ekspert på eget liv og kan ta hovedansvaret for å hjelpe seg selv. Likevel kan menneskets iboende evner til å løse egne problemer og konflikter bli hindret av mangel på kunnskap om seg selv og de sosiale relasjoner en inngår i. Rådgiveren kan hjelpe rådsøkeren til å forstå og vurdere sin egen situasjon. Dette innebærer ikke at rådgiveren skal dirigere prosessen, men løse rådsøker gjennom, som en form for «jordmorvirksomhet». Rådsøkeren skal selv ta valg og være sin egen arkitekt. Rådgivningen skal være en hjelp til å hente frem iboende ressurser og utvikle muligheter (Gelso & Fretz, 2001, s. 369).

Humanistisk rådgivningstradisjon inneholder mange teorier og retninger (E. Johannessen et al., 2010, s. 47). Jeg har valgt å presentere Carl Rogers som en av de mest sentrale teoretikerne innenfor tradisjonen. Videre vil jeg redegjøre for Robert Carkhuff`s rådgivningsmodell. Rådgivningsmodeller kan fungere som forståelsesrammer eller navigasjonskart, og kan være en hjelp til å ivareta alle delene av rådgivningsprosessen. Det finnes mange modeller som beskriver hjelpeprosesser. Hvilke en velger å bruke vil være avhengig av teoretisk forankring og praktisk tilnærming. De mange modellene har ulikt fokus og varierer i hvor detaljert de ulike stegene deles opp. Overordnet har de likevel et sammenfallende syn på hvordan rådgivningsprosessen foregår. Prosessen begynner med at det opprettes kontakt, videre skal situasjonen kartlegges og det skal visualiseres et ønsket resultat. Deretter skal det igangsettes forbedrende strategier, før arbeidet avsluttes (Lassen, 2014, s. 41).

## **2.4 Robert Carkhuff`s rådgivningsmodell**

Robert Carkhuff (referert i Lassen, 2014, s. 44) er opptatt av at rådgivning burde være tilgjengelig for alle på deres egne premisser. Gjennom å arbeide med vanskeligstilte i amerikanske storbyer, identifiserte han hensiktsmessige nøkkelferdigheter og sentrale egenskaper i kontakten mellom rådsøkere og rådgivere. Dette danner utgangspunktet for hans modell. Modellen er basert på humanistisk grunnteori, men har en bredere eklektisk ramme, som også inkluderer deler av atferds- og systemteorien. Hele mennesket skal tas med i betraktning, som følelser, tanker, atferd og kontekstuelle og samfunnsmessige rammer. Dette skal sikre en helhetlig prosess frem mot konkrete forbedringer for rådsøkeren. I tråd med humanistisk tenkning er mennesker ansvarlig for egne valg. Tidligere valg står likevel ikke i

veien for at alle har mulighet for utvikling og vekst. Han viste en grunnleggende aktelse for rådsøkeren og introduserte begrepet "å hjelpe" for rådgivningsfeltet. Alle vil i løpet av livet ha behov for hjelp, enten personlig eller yrkesmessig. Det betyr likevel ikke at personen er utilstrekkelig eller på noen måte mindreverdig. Det handler om at personen har kommet i en situasjon som er uoverkommelig å håndtere på egen hånd (Lassen, 2014, s. 44; Vogt, 2016, s. 184). I det følgende beskriver jeg Robert Carkhuff's rådgivningsmodell slik den er presentert av Carkhuff (2000), Lassen (2014) og Vogt (2016).

Carkhuff's modell er løsningsfokusert og ønsker å stimulere til bevegelse fra en nåværende utilfredsstillende situasjon mot en ønsket situasjon (Lassen, 2014, s. 43-44). Formålet med modellen er å styrke rådgivers mulighet til å hjelpe. Rådgivningsprosessen skal hjelpe rådsøker til å oppdage muligheter og ta initiativ til endring gjennom responser fra rådgiver. Endringsmuligheter kan oppdages og utvides gjennom å personliggjøre problemer og dermed gi rådsøker mulighet til å se seg selv som en aktiv, handlende aktør (Carkhuff, 2000, s. 5). Modellen deler rådgivningsprosessen inn i fire faser. Stegene har en relativt lovmessig progresjon, men i en virkelig rådgivningsprosess er ikke fasene statiske. Hvor mye tid prosessen vil ta, avgjøres av rådgiverens evne til å løse prosessen mot målet, kompleksiteten i problemet og rådsøkers energi og oversikt (Lassen, 2014, s. 44-45). I hver av fasene vil rådgiverens kommunikative ferdigheter være med å fremme eller hemme prosessen hos rådsøker (Vogt, 2016, s. 185-186).

### **2.4.1 Prefasen; kontaktetablering og involvering**

I den innledende fasen av rådgivningsprosessen skal rådsøker og rådgiver etablere kontakt og involvere seg i prosessen. For at rådsøker kan utforske, forstå og til slutt handle på bakgrunn av sine erfaringer må hun være involvert. Involvering handler om å være forberedt til å starte en prosess ved å rette oppmerksomheten mot personlige og relevante erfaringer (Carkhuff, 2000, s. 31). Denne fasen omhandler tiden før første møte samt begynnelsen av samarbeidet. Rådgiver og rådsøker må først opprette kontakt og avtale et første møte. Under det første møtet er målet at rådsøker skal slappe av og uttrykke seg i personlige vendinger, både verbalt og non-verbalt. På denne måten starter en involvering i egen problemløsende prosess. Samtalen bør foregå i et rom der de ikke blir forstyrret og hvor de kan sitte behagelig. Det bør være mulig med øyekontakt, men en skråstilt plassering kan være mindre skremmende enn å sitte direkte overfor hverandre (Vogt, 2016, s. 185 og 187).

I denne fasen er rådgivers evne til å observere og lytte fremtredende. Å være en god observatør er et av rådgiverens viktigste verktøy. Å iaktta er en rik kilde til å bli kjent med råde søkeren gjennom å identifisere og forsøke å forstå verbale og nonverbale uttrykk (Carkhuff, 2000, s. 71). Det rådgiveren hovedsakelig forholder seg til er råde søkers verbale uttrykk - de ytre ledetrådene. Hva råde søker sier og hvordan hun sier det forteller rådgiveren mye om hvordan hun ser seg selv og verden rundt seg. De ytre ledetrådene kan videre gjøre rådgiveren i stand til å lytte etter indre ledetråder som reflekterer råde søkers opplevelse av det hun forteller. Rådgiveren lytter for å samle informasjon relatert til problemet råde søkeren presenterer. Dette krever fullt fokus fra rådgiver og andre distraksjoner må legges til side (Carkhuff, 2000, s. 79-82). Råde søker skal oppleve trygghet og aksept av en som viser ekte interesse. Dette danner grunnlaget for å kunne uttrykke seg i personlige vendinger som for eksempel «jeg tenker at...», «jeg skulle ønske at...» (Vogt, 2016, s. 187-188). For å skape en trygg atmosfære må rådgiver forsøke å legge til side sin indre dialog, personlige meninger og forutinntatthet (Carkhuff, 2000, s. 81) . Gjennom å observere og lytte kan rådgiveren underveis merke seg temaer, ord og uttrykk som utmerker seg eller gjentas ofte. Det kan også dreie seg om å være oppmerksom på det råde søkeren ikke sier. Dette kan fortelle rådgiveren mye om råde søkers oppfatning og opplevelse (Vogt, 2016, s. 187-188). I løpet av den innledende fasen skal rådgiveren ha en helhetlig forståelse av råde søkers opplevelse av problemet (Carkhuff, 2000, s. 83).

#### **2.4.2 Første kartleggingsfase: Utforskning**

I den første fasen skal rådgiver og råde søker utforske problemet gjennom å undre seg sammen. I denne fasen kartlegges her-og-nå situasjonen gjennom at spesifikke og generelle fakta om problemet blir lagt frem. Egne ressurser og muligheter skal knyttes opp mot fakta, følelser og tanker (Vogt, 2016, s. 185 og 187).

Rådgiveren responderer på råde søkers verbale og non-verbale kommunikasjon, og på den måten utforskes råde søkers verden. Å respondere handler om å gi tilbakemelding på en måte som gjør råde søker i stand til å speile seg selv i rådgiverens respons. På den måten kan opplevelsen, meningen og følelser tydeliggjøres for råde søkeren (Carkhuff, 2000, s. 99). Rådgiveren kan lytte etter opplevelsens hvem, hva, hvordan, hvor, når og hvorfor. Utelates et av områdene er det naturlig å lede råde søker inn på dette området ved for eksempel å stille spørsmål. Likevel skal fokuset være på spørsmål som respons til det råde søker velger å legge



frem heller enn hva rådgiveren ønsker å snakke om (Carkhuff, 2000, s. 101). *Speiling* er en annen teknikk rådgiver kan benytte seg av. Det innebærer å gjenta utsagnet til rådsøker ordrett eller med en liten omformulering. På den måten forsøker rådgiveren å trekke ut det mest vesentlige og undersøker om en har forstått rådsøker riktig. Dette kan også stimulere til videre utforskning og klargjøring for rådsøker. I tillegg til å undre seg sammen kan denne fasen dreie seg om å søke etter et utvidet perspektiv på situasjonen, der rådgiver kan forsøke å stimulere til undring over ulike måter å se virkeligheten på. For å bringe prosessen videre kan rådgiveren underveis oppsummere samtalens foreløpige innhold. En oppsummering kan gi en helhetlig oversikt over det som er snakket om, fremheve tilgjengelige ressurser og etter hvert tydeliggjøre mål for endring. Små oppsummeringer kan være fine i starten av kartleggingsfasen. Mot slutten av kartleggingsfasen kan oppsummeringene være større for å gi en helhetlig oversikt over situasjonen. Rådgiveren må etterstrebe å kommunisere ektehet, positiv aktelse og empati. På den måten kan rådsøker føle seg ivaretatt, respektert og tatt på alvor. Det kan bidra til at rådsøker blir mer spontan og ærlig (Vogt, 2016, s. 187).

### **2.4.3 Andre kartleggingsfase; personliggjøring**

Nå kan den påbegynte kartleggingen fortsette på et dypere plan hvor rådsøker forsøker å se sine problemer, meninger og følelser tydeligere (Vogt, 2016, s. 185). En personliggjort forståelse handler om å eie meningen med sin opplevelse, problemet en står ovenfor og det ønskede målet. Ofte snakker rådsøkeren om personer og faktorer utenfor seg selv. For eksempel foreldre, andre ansatte, ressurser eller andre rammefaktorer. Ved å fokusere på seg selv i relasjon til andre personer og omgivelsene rundt, personliggjøres rådsøkers opplevelse (Carkhuff, 2000, s. 135). På den måten kan rådsøker undersøke hva hun selv kan ta ansvar for og påvirke. Det kan gi en følelse av kontroll når rådsøker føler eierskap til både problemer og styrker. Dette danner videre et grunnlag for å definere mål og bli motivert for handling (Vogt, 2016, s. 185 og 188).

Rådgiveren benytter de samme teknikker som i første fase av prosessen; spørsmål, respons, speiling, utvidet perspektiv og oppsummering. Videre kan nye teknikker som *utvidet speiling* tas i bruk. Det innebærer at rådgiveren danner en hypotese om årsaker til følelser eller opplevelser. Det bør gjøres i en spørrende tone, da rådgiveren vil sjekke at rådsøkeren opplever tolkningen som riktig. «Du føler deg usikker fordi...», «Du blir sint når hun...». I en god relasjon preget av tillit og respekt kan rådsøkeren også utfordres med konfrontasjoner.

Utfordringen må ikke være kritisk, men forsiktig og undrende. For eksempel; «hvordan ville det gå hvis du...». Dette kan bidra til at rådsøker ser nye ideer, styrker og muligheter. Unntaksvis dersom rådsøker er unnvikende eller kommer med motstridende utsagn kan rådgiver være mer kritisk, ved for eksempel å si «du sier at...men jeg ser...». Dette kan spesielt være nyttig for å påpeke styrker rådsøkeren ikke ser hos seg selv. En annen teknikk som kan brukes i denne fasen er *ny innramming*. Rådsøkerens beskrivelser av noe negativt kan omformuleres for å få frem positive sider ved situasjonen. Mot slutten av personliggjøringsfasen kan rådgiveren legge mer vekt på å konkretisere og oppsummere både problemer, ressurser og ønsker (Vogt, 2016, s. 189-190).

#### **2.4.4 Igangsetting av tiltak**

Målet med rådgivningsprosessen er at rådgiver skal hjelpe rådsøker å finne ny styrke til å håndtere problemer eller utfordringer hun står ovenfor nå og i liknende tilfeller senere. Styrken består av ferdigheter, kunnskap og holdninger som kutter sirkelen av negative utfordringer og introduserer sirkelen av muligheter. For å oppnå dette må målene konkretiseres ytterligere og det bør utformes en tiltaksplan (Carkhuff, 2000, s. 183-185).

Mål og tiltak må være realistiske og konkrete nok til at de kan evalueres. Er det nødvendig kan hovedmål deles opp til mindre delmål. Handlinger bør planlegges i detalj og det bør bestemmes hvor og når det skal skje. Tiltaksplanen skal være motiverende, realistisk og forpliktende. Rådgiveren må vise ydmykhet og dempet entusiasme når de sammen konkretiserer mål. Rådgiver skal også virke motiverende på rådsøker og fremme selvstendighet (Vogt, 2016, s. 191).

Etter at tiltakene er prøvd ut, bør rådgiver og rådsøker møtes igjen for å evaluere og eventuelt justere tiltakene (Vogt, 2016, s. 185 og 191). Carkhuff (2000, s. 35) fremhever betydningen av evaluering. Etter at tiltak er prøvd ut, mener han at prosessen skal resirkuleres for en mer omfattende utforskning og personliggjøring. Det kan føre til revidering av tidligere tiltak eller identifisering av nye. Rådgiveren må legge vekt på fremgang, spesielt der rådsøker ikke ser det selv. Rådgivningen avsluttes når rådsøkeren er i stand til å håndtere hindringer på en selvstendig måte (Vogt, 2016, s. 191).

Carkhuff (2000, s. 27 og 32) hevder at å utforske erfaringer handler om å se inn i seg selv for å finne ut hvor en står i forhold til erfaringen. Han påpeker at all menneskelig vekst og

utvikling begynner i relasjon til andre. Dermed vil relasjonen mellom rådsøker og rådgiver danne essensen i hjelpen.

## 2.5 Anerkjennende og utviklingsstøttende relasjoner

Gjennom alle fasene i rådgivningsprosessen bør rådsøker støttes av en rådgiver med ferdigheter, egenskaper og holdninger som loser dem trygt gjennom prosessen. En vellykket prosess avhenger av kvaliteten på relasjonen mellom rådsøker og rådgiver. Hjelperelasjoner kan være av svært ulik kvalitet. Kvaliteten på relasjonen gir ulike utgangspunkt for å kunne hjelpe. En rådgivningsprosess uten en god relasjon i bunn, kan sammenliknes med et hus uten grunnmur. Det vil vakle og kan falle sammen (Bjørndal, 2016, s. 40-41). Rogers (referert i Vogt, 2016, s. 135-137) mente en trygg, anerkjennende relasjon er nødvendig for positiv utvikling. Relasjonen skal i størst mulig grad baseres på ekthet, positiv aktelse og empati. Dette fremheves også Schibbye (2009; 1996) som mener en anerkjennende relasjon er nøkkelen til et godt hjelpeforhold.

Anerkjennelse bygger opp den andre og bringer frem noe nytt (Schibbye, 2009, s. 258). I følge Schibbye (2009, s. 256-257) lar holdningen anerkjennelse seg ikke definere. Hun påpeker at anerkjennelse er et ord og ord kan være forførende. Vi må ikke forveksle ord og fenomen og ikke miste grepet om hva fenomenet egentlig inneholder. Begrepet er flertydig og komplekst, og viser til levende sammensatte væremåter. Schibbye (2009; 1996) presenterer likevel ingredienser hun mener vi kan finne igjen i en anerkjennende væremåte; lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Ingrediensene er dialektiske og kan dermed ikke ses uavhengig av hverandre, de inngår i en helhet. De griper om hverandre, henger sammen, er hverandres forutsetninger og viser til hverandre (Schibbye, 2009, s. 266; Schibbye, 1996, s. 98). Likevel forsøker jeg her å presentere dem atskilt for oversiktens skyld. Jeg vil i det følgende beskrive ingrediensene i en anerkjennende hjelperelasjon ved hjelp av Schibby`s (2009; 1996) begreper, supplert av Carkhuff (2000), Bjørndal (2016), Møller (2012) og Rogers(referert i Møller, 2012; Vogt, 2016).

*Å lytte* innebærer at hjernen aktivt tolker impulsene som dannes når lydbølger treffer trommehinnen. På den måten skapes mening av det vi hører. I utvidet forstand handler lytting om å kunne lytte bak ordene. Det innebærer å legge merke til det som ikke blir sagt, hva som

gjentas og hvilken følelsesmessig tilstand rådsøker uttrykker. For å kunne ta inn det rådsøkeren forteller må rådgiveren være mentalt klar, åpen og tilstede i øyeblikket (Bjørndal, 2016, s. 71; Møller, 2012, s. 27). Carkhuff (2000, s. 71) mener lytting er et av rådgiverens viktigste redskaper. Han fremhever som nevnt evnen til å lytte som spesielt viktig i prefasen der en skal opprette kontakt og involvere seg i endringsprosessen. Samtidig som rådgiveren er lyttende til rådsøkeren, må hun også ha tilgang til egne indre prosesser. Når rådgiveren lytter tar hun den andres opplevelsesverden inn i sin egen. Rådgiver skal involvere seg i det rådsøker forteller, samtidig som hun må holde rådsøkers og egne vurderinger adskilt (Møller, 2012, s. 27). Hun må iaktta egen bevissthet om seg selv, sine holdninger og verdier (Schibbye, 2009, s. 267). Gjennom å forsøke å skille mellom rådsøkers og egen opplevelsesverden kan rådgiveren holde deres meninger atskilt og legge til side egne personlige meninger, gi slipp på faste oppfatninger og etterstrebe å være tilstede med åpenhet og nysgjerrighet. Det handler om å holde tilbake sine egne vurderinger og gi plass til den andres (Carkhuff, 2000, s. 81; Møller, 2012, s. 27-28). Å lytte innebærer å være åpen og forsøke å ikke være forutinntatt (Schibbye, 1996, s. 533). Rogers (referert i Møller, 2012, s. 28) mente det å lytte til andre utfordrer rådgivers forforståelse. En risikerer å endre synspunkt, tolkning og følelser. Det er lett å være forutinntatt, å høre det en allerede har tenkt en skal høre og dermed ikke være åpen for å lytte til det rådsøker faktisk forsøker å formidle (Schibbye, 2009, s. 267). Når rådsøker opplever å bli lyttet til kan hun høre seg selv. Ikke bare ordene, men også følelsene, tankene og opplevelsene som ledsager ordene. Da er det rådgiverens jobb å støtte opp om erfaringene med perspektiver og strukturer som skaper trygghet (Møller, 2012, s. 28).

Å *forstå* handler om å ta del i innholdet i den historien som blir fortalt gjennom å lytte. Schibbye (1996, s. 99) skiller mellom indre og ytre forståelse. Å forstå på ytre nivå handler slik jeg tolker Schibbye (1996, s. 534), om å ha en diagnostisk holdning. Å forstå og bekrefte gjennom tolkning. Rådgiveren uttrykker sympati og kognitiv forståelse (Møller, 2012, s. 28). Å forstå på indre nivå beskriver Schibbye (1996, s. 534) som å stille seg ved siden av rådsøker. Å kunne erfare rådsøkers følelse og formidle den tilbake med en undrende holdning. Det berører rådgivers evne til empati. Det innebærer at rådgiveren har adgang til å kontakte liknende følelser i seg selv, selv om hun kanskje ville reagert annerledes på dem enn rådsøker gjør (Møller, 2012, s. 29). Bjørndal (2016, s. 53-55) hevder empati er den best dokumenterte enkeltfaktoren som forklarer hvorfor noen hjelpere klarer å være til reell hjelp gjennom en konstruktiv relasjon. Han ser empati i hjelpesammenheng som en treleddet prosess.

Rådgiveren må ha evnen og viljen til mentalt å forstå hva rådsøker uttrykker. Videre må rådgiver kunne formidle hva hun har forstått, på en slik måte at rådsøker får en følelse av å bli møtt på en empatisk måte. Carkhuff (referert i Vogt, 2016, s. 187) trekker frem rådgiverens evne til å vise empati som spesielt viktig i første kartleggingsfase der rådgiver og rådsøker sammen skal utforske problemet. Det legger grunnlaget for videre utforskning og løsningsfokusering ved at rådsøker kan føle seg ivaretatt og tatt på alvor.

*Aksept og toleranse* innebærer at rådgiveren kan tåle rådsøkers opplevelse også når den ikke ligner noe hun selv har erfart, og hun kanskje ikke finner mening ut i fra eget perspektiv (Møller, 2012, s. 31). Det handler om å kunne skille rådsøkers indre fra sitt eget. Ved å lytte til rådsøkers opplevelsesverden allierer rådgiveren seg med denne og gir rådsøkers opplevelse oppmerksomhet og aksept (Schibbye, 2009, s. 275). Også Rogers (referert i Vogt, 2016, s. 132-138) var opptatt av at rådgiveren skal forsøke å tilnærme seg klientens subjektive verden for å forsøke å forstå og fremme opplevelsen av aksept og omtanke. Carkhuff (referert i Vogt, 2016, s. 187) ser det som nødvendig at rådsøker opplever trygghet og aksept gjennom hele rådgivningsprosessen. Spesielt i den grunnleggende prefasen der kontakten etableres, er det viktig at rådsøker får følelsen av at rådgiver viser ekte interesse. Det kan gjøre rådsøker trygg nok til å se rådgiveren som et objektivt speil som reflekterer rådsøkers indre verden. Det kan gjøre rådsøkeren i stand til å se seg selv, vurdere sine tanker og følelser og undersøke eller klargjøre følgene av sin atferd (Vogt, 2016, s. 132-138 og 187). Bjørndal (2016, s. 53) påpeker at en rådgiver alltid må arbeide med utgangspunkt i rådsøkers egen forståelse av sin livsverden og sine utfordringer. Møller (2012, s. 32) presiserer at dette ikke innebærer at rådgiver skal ekskludere sitt eget perspektiv, men hun må lytte, vise forståelse og aksept av den andres opplevelse før hun presenterer sin egen. På den måten kan det åpnes opp for en dialog basert på rådsøkers premisser. Det fastlåste i vanskelige situasjoner knytter seg ofte til vurderinger av opplevelser, snarere enn selve opplevelsen. Ved at rådgiveren gir rådsøkers erfaring oppmerksomhet og aksept uten å inkludere rådsøkers negative vurdering, kan det åpne opp for nye perspektiver og fremme rådsøkers kompetanse. Rådgiver kan bidra til endret struktur og mening i rådsøkers erfaringer (Møller, 2012, s. 31-32; Schibbye, 1996, s. 535).

*Bekreftelse* handler om å gi autoritet til rådsøkers opplevelse av situasjonen (Schibbye, 1996, s. 536). Bekreftelse samler ingrediensene i anerkjennelse. Det er en stor del av å lytte, ha indre forståelse, og vise aksept og toleranse (Møller, 2012, s. 32-33). I alle faser av rådgivningsprosessen er rådsøker ekspert på sine egne opplevelser. Det er rådsøkers måte å

sanse, føle og fortolke på som skal bekreftes. Gjennom å bekrefte ved å vise innlevelse og aksept gir rådgiveren kraft til rådeøkers opplevelse. Når vi møter bekreftelse styrkes vår evne til selvrefleksjon og er dermed viktig for å hemme impulsive handlinger (Møller, 2012, s. 33-34). Selvrefleksjon og å kunne regulere sin egen læringsprosess er viktig for at rådeøkeren ikke bare er en passiv mottaker av respons fra rådgiver (Bjørndal, 2016, s. 209). Carkhuff (2000, s. 99) er opptatt av hvordan rådgivere responderer på rådeøkers verbale og nonverbale kommunikasjon. Responsen skal gi rådeøker mulighet til å oppleve eget perspektiv, holdninger eller følelser utenfor seg selv. Det kan fungere klargjørende og personliggjørende å utforske hvor en selv er i forhold til problemet. Bjørndal (2016, s. 209) påpeker at respons er noe av det som har størst innflytelse på menneskers mestring, læring og prestasjoner. For at responsen skal være klargjørende og utviklende må den være mestringsorientert. Det innebærer at responsen kan være både kritisk og positivt orientert, så lenge rådeøkeren opplever at den formidles på en åpen og tolerant måte. Rådeøker må gis mulighet til å forstå det som formidles. Responsen har fungert bekreftende når det har åpnet seg nye perspektiver og mulighetsrom som kan omsettes til handling (Bjørndal, 2016, s. 209-212; Carkhuff, 2000, s. 99; Møller, 2012, s. 33-34).

Schibbye (2009, s. 280) mener anerkjennelse kan være et reisverk for det som skapes i relasjonen. Når barn viser atferdsvansker kreves ofte nye strategier og tilnæringer for å redusere problemene (Nordahl et al., 2005, s. 182). Å oppleve anerkjennelse kan gjøre rådeøker i stand til å se vanskelige situasjoner med nytt blikk, utfordre tankesett og forståelsesmønstre.

## **2.6 Atferdsvansker i barnehagealder**

I dette kapitlet redegjøres det for begrepet atferdsvansker, hvordan atferdsvansker kan vise seg i barnehagealder og noen mulige årsaksforklaringer. Jeg beskriver risiko og beskyttelsesfaktorer. Deretter ser jeg nærmere på barnehagens og de ansattes potensiale som henholdsvis risiko- og beskyttende faktor for barn som står i fare for eller har utviklet atferdsvansker.

Atferdsvansker dreier seg som nevnt innledningsvis om i hvilken grad barnets atferd bryter med oppvekstmiljøets gjeldende regler, normer og forventninger. Atferdsuttrykket forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling. Det kan skape problemer for andre og

forstyrre positiv samhandling med andre barn og voksne. I løpet av oppveksten vil de fleste barn vise en eller annen form for problematisk atferd (Nordahl et al., 2005, s. 31). Hos de barna som trenger tett oppfølging vil vanskenes frekvens, intensitet, varighet og omfang vurderes som avvikende fra aldersadekvat oppførsel (Aasen et al., 2002, s. 37). Som nevnt innledningsvis er det vanlig å skille mellom eksterne og interne atferdsvansker, avhengig av på hvilken måte vanskene kommer til uttrykk (Nordahl et al., 2005, s. 35; Rye, 2007, s. 152). Ved interne atferdsvansker kan problemer komme til uttrykk som depresjon, tilbaketrekning, engstelse eller kroppslige symptomer (Rye, 2007, s. 152). Eksterne atferdsvansker kjennetegnes ved at problemer kommer til uttrykk som aggresjon, ulydighet, avvisning, uro og konsentrasjonsvansker (Rye, 2007, s. 152). I denne studien har jeg fokus på eksterne vansker. I barnehagen kan eksterne atferdsvansker kjennetegnes ved at barnet har vansker med å vente på tur, ta initiativ til lek, følge enkle lekeregler, vise omsorg og til en viss grad klare å kontrollere egen aggresjon eller andre sterke følelser. Særlig i ustrukturerte situasjoner kan det være vanskelig å samhandle med jevnaldrende. Igjen må det presiseres at dette kan være normal atferd i førskolealder. Det er når væremåten vanskeliggjør relasjoner til andre og går ut over egen læring og personlighetsutvikling vi snakker om atferdsvansker (Nilsen, Haugen, Lie, & Vogt, 2014, s. 149).

Tidlige atferdsvansker kan føre til alvorlige konsekvenser for barnet selv og omgivelsene rundt. Barn som viser alvorlige atferdsvansker tidlig og som ikke blir normalisert i løpet av førskolealder eller tidlig skolealder, har økt risiko for å utvikle ulike former for psykiske vansker, voldelig atferd, rusproblemer, droppe ut av skolen, bli innblandet i kriminalitet og få vansker med å tilpasse seg familie- og arbeidsliv i voksen alder (Ogden, 2009, s. 175; Rye, 2007, s. 157).

### **2.6.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer**

For å forstå barnets atferd og utvikle hensiktsmessige tiltak er det nødvendig å kjenne til forhold som kan øke sannsynligheten for utvikling av atferdsvansker, og forhold som forebygger eller reduserer en negativ utvikling hos risikoutsatte barn (Nordahl et al., 2005, s. 80). Det er nødvendig med en helhetlig forståelse når man skal jobbe med barn som viser atferdsvansker. Faktorer hos barnet og miljøet vil virke sammen (Drugli, 2013, s. 21). Rye (2007, s. 65) påpeker at det er bredt akseptert at barn har et medfødt biologisk potensial for

utvikling. Hvordan potensialet utvikles avhenger av interaksjonen med miljøet rundt. Det vil alltid være et samspill mellom individuelle og kontekstuelle risikofaktorer, samt ulike risiko- og beskyttende faktorer. Risikofaktorer er faktorer hos individet eller oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sansynlighet for at barnet kommer til å vise atferdsvansker senere. Hvordan barn reagerer på risikoeksponering vil variere etter hvor robuste eller sårbare de er i utgangspunktet. Individuelle, biologisk betingede risikofaktorer som kan øke sannsynligheten for utvikling av atferdsvansker er hyperaktivitet, impulsivitet, temperament, kognitive svakheter, sosial kompetanse og barnets kjønn (Nordahl et al., 2005, s. 80-88). Påvirkning fra miljøet kan inntreffe allerede ved befruktning, under fosterperioden og fødselen. Videre kan barnet utsettes for en rekke risikofaktorer i løpet av de første leveårene (Nilsen et al., 2014, s. 150). Det kan for eksempel være forhold knyttet til familie, barnehage, skole og nærmiljøet (Nordahl et al., 2005, s. 90-93). Beskyttelsesfaktorer kan på lik linje med risikofaktorer være tilstede fra fosterlivet og videre gjennom oppveksten. Beskyttelsesfaktorer er faktorer hos individet eller oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sansynlighet for at barnet kommer til å vise atferdsvansker. Det er enighet om at de samme beskyttende faktorene har effekt på tvers av etnisitet, sosial klasse og geografiske grenser. Beskyttende faktorer kan dreie seg om individuelle, biologiske forhold som å være født jente, ha høy IQ, avbalansert temperament eller en positiv sosial orientering. Kontekstuelle beskyttende faktorer kan på lik linje med risikofaktorene dreie seg om forhold knyttet til familie, barnehage/skole og nærmiljøet. Beskyttende faktorer kan ha en forebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negativ innvirkning av risikofaktorer. Beskyttelsesfaktorer kan dempe risikofaktorens effekt, redusere faren for risikoeksponering, bryte uheldige sirkler, fremme en positiv selvoppfatning, øke antall muligheter for positive opplevelser og valg, samt fremme mestring og følelsesregulering (Nordahl et al., 2005, s. 80-82, 89 og 97).

### **2.6.2 Barnehagen som risiko- og beskyttende faktor**

Barnehagen skal møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse. Alle barn skal få ta del i og medvirke i fellesskapet. Videre skal barnehagen fremme demokrati, mangfold, gjensidig respekt, livsmestring og helse (Barnehageloven, 2016). Som nevnt innledningsvis fikk 8290 barnehagebarn spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven § 19 A i 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den nest største gruppen enkeltsaker PP-tjenesten jobber med i barnehagene er barn som viser atferdsvansker (Cameron et al., 2011; Rambøll, 2011; Wendelborg et al., 2015). Det antas at tidlig intervensjon før barnet er åtte år,



kan moderere videre utvikling av atferdsvansker hos risikoutsatte barn (Drugli, 2013, s. 160). Dermed blir barnehagen en viktig arena der atferdsvansker kan forebygges og reduseres. Det er de ansatte i barnehagen som har det største potensialet for å gjøre noe med problemet (Nordahl et al., 2005). Det er behov for bevisste voksne som vet hvordan man kan påvirke fastlåste samspillsituasjoner (Drugli, 2013, s. 160; Holland, 2013, s. 19). Når et barn viser atferdsvansker er det nødvendig å sette inn tiltak på flere områder rundt barnet. Barnet selv som aktør i eget liv, med sin virkelighetsforståelse og selvoppfatning, må også tas med i betraktning (Drugli, 2013, s. 21). For å finne frem til hensiktsmessige tilrettelegging i barnehagen må en analysere de sosiale systemene atferden vises innenfor. Det er vanskelig å analysere sosiale systemer alene, spesielt hvis en selv er en del av systemet. En slik analyse vil derfor være best å gjøre i dialog og refleksjon med andre (Nordahl et al., 2005, s. 141). PP-tjenesten vil være en naturlig samarbeidspartner i dette arbeidet (Barnehageloven, 2016; Nordahl et al., 2005, s. 181). Når de ansatte i barnehagen og de foresatte er bekymret for barnets utvikling kan de ta kontakt med PP-tjenesten. Tjenesten skal i samarbeid med barnehagen, foresatte og eventuelt andre offentlige instanser arbeide med generell tilrettelegging i barnehagen, utredning, planlegging av tiltak og evaluering av disse (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 36-37). Om atferdsvansker skal forebygges og reduseres mener Nordahl et al (2005, s. 180-182) det er nødvendig med regelmessig veiledning av personalet over tid. Det er ikke tilstrekkelig at PP-tjenesten utreder barnet og eventuelt utløser ekstra peronalressurser. Ofte er kompetansen i barnehagene mangelfull, og det er viktig at noen andre enn de som opplever problemene til daglig kan se på atferden og de vanskelige situasjonene med et nytt blikk. Strategier og tilnærminer til barnet må ofte endres, og tankesett og forståelsesmønstre utfordres.

Barnehagen kan fungere både som en beskyttende faktor for uheldig utvikling, men også som en risikofaktor. Alt avhengig av hvordan tilpasningen mellom barnet og barnehagen fungerer (Drugli, 2013, s. 136). Hvor godt et tiltak virker vil avhenge av i hvor stor grad risiko og opprettholdende faktorer modereres, og hvor godt barnes og omgivelsenes ressurser fremmes. Forskningsbasert kunnskap kan gi oss beskrivelser av vanlige kjennetegn ved barn som utvikler atferdsvansker og dermed hjelpe oss å danne et bilde av hvilke tiltak som kan være effektive. Likevel er alle barn svært ulike. Risikofaktorer og hva som kan virke beskyttende samt fremme en positiv utvikling vil variere fra barn til barn (Nordahl et al., 2005, s. 80). Hvert barn er unikt og det samme er relasjonene barnet inngår i. Tiltak for å hjelpe må skreddersys hvert enkelt barn og miljøene det fungerer innenfor (Drugli, 2013, s. 21). Barnet

og miljøet vil påvirke hverandre gjensidig over tid. Barnets medfødte og ervervede egenskaper påvirker omgivelsenes reaksjoner på barnet. Miljøets reaksjoner vil igjen virke inn på barnet. Barn som viser atferdsvansker vil ofte havne i konflikter og bli møtt med negative reaksjoner og avvisning, både fra jevnaldrende og fra de ansatte i barnehagen. Negative samspillsmønstre kan igjen virke forsterkende på atferdsvanskene (Drugli, 2013, s. 19 og 136-137).

I barnehagen kan det være hensiktsmessig å fokusere på *her og nå*. Situasjoner i barnehagehverdagen som pedagogen faktisk kan være med å påvirke og finne løsninger på. I motsetning til et ensidig fokus på egenskaper hos barnet eller hjemmeforhold, som kan gi en følelse av avmakt rundt alt pedagogen ikke får gjort noe med. Når fokuset rettes mot egen arena, kan pedagogene oppleve å aktivt kunne hjelpe barnet fordi de har en viss kontroll over hva som skjer i barnehagen. Det betyr ikke at en skal se bort fra individuelle faktorer eller hjemmemiljøet, men uansett hva årsakene til et problem er, vil det alltid finnes faktorer i barnehagen som kan bidra til å utløse, opprettholde eller forsterke atferdsvanskene (Drugli, 2013, s. 138 og 148; Holland, 2013, s. 27). Barnehagen kan også virke beskyttende for eventuelle vanskelig hjemmeforhold eller individuelle, biologiske faktorer (Nordahl et al., 2005, s. 82).

Den oppfatningen barnet har av verden konstrueres i interaksjon med omgivelsene. Gjennom å språklig skille mellom ulike erfaringer konstruerer barnet mening. Barnets bevissthet må dermed forstås i sammenheng med utviklingen av språk og den sosiale sammenhengen barnet fungerer innenfor (Rye, 2007, s. 54). Barnets selvoppfatning og væremåte preges av hvordan det trives i barnegruppa og i relasjon til de voksne i barnehagen. Kvaliteten på relasjonen mellom barnet og de voksne er av stor betydning (Nilsen et al., 2014, s. 159). Rye (2007, s. 58) påpeker at det ligger en forløsende kraft i relasjoner bygget på oppriktighet, respekt, anerkjennelse, tillit og optimisme. Det dreier seg om grunnleggende holdninger som kommer til uttrykk i samhandlingssituasjoner. Barnehagepedagogens bevissthet rundt egne holdninger og hvordan de kommer til uttrykk gjennom væremåter i mellommenneskelig interaksjon, kan bidra til positiv utvikling. Holland (2013, s. 18) presiserer at atferdsvansker krever høye voksenferdigheter. Jo større atferdsvansker barnet viser, desto høyere kompetanse kreves det. Barnets utviklingspotensiale kan fremmes gjennom personlig relasjon og interaksjon gjennom barnehagepedagogens sensitivitet for situasjonen og barnets følelser. Sammen med kunnskap om hvordan interaksjon kan utnyttes til å fremme trygge,

utviklingsfremmende relasjoner vil barnehagepedagogen kunne åpne opp for utvikling mot større selverkjennelse og nye samhandlingsmønstre. Atferdsuttrykk er ikke statiske. Det psykiske livet er en dynamisk prosess med potensial for forandring og utvikling. Oppdagelsen av utviklingspotensialet skjer gjennom interaksjon i en trygg og vedvarende relasjon.

Kvaliteten på relasjonen er barnehagepersonalets ansvar og avhenger av evnen til å etablere tillit og tilknytning (Rye, 2007, s. 58 og 62-63). Relasjonene bør være preget av varme og tåle både nærhet og konflik. Stor grad av konflikt fører ofte til liten grad av nærhet. Barna som viser atferdsvansker vil utfordre pedagogene mer enn andre barn gjør, og dermed har de et stort behov for å møte voksne som kan takle å stå i konflikt og samtidig inngå i en nær og kjærlig relasjon til barnet. Sensitivitet, involvering og respons fra pedagogens side vil fremme en trygg relasjon og støtte barnets utvikling. En pedagog med høy relasjonskompetanse kan dermed fungere som en beskyttende faktor for risikoutsatte barn (Drugli, 2013, s. 142-143).

På grunn av den tidligere nevnte manglende statistikkføringen har vi ingen tall på de vanligste tiltakene rettet mot barn som viser atferdsvansker. Derimot har vi en generell oversikt over de vanligste tiltakene som benyttes der barn mottar spesialpedagogisk hjelp gjennom undersøkelsen til Wendelborg et al. (2015). De vanligste tiltakene rettet direkte mot barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er språk- og begrepsstimulering, sosial trening, atferdstrening og selvstendighetstrening. Tiltak som ofte settes i gang rundt barnet er veiledning ovenfor barnehagepersonalet (Rambøll, 2011, s. 45; Wendelborg et al., 2015, s. 135). Veiledningen oppgis hovedsakelig å bli gitt av pedagogiske ledere, styrere, fagansvarlige og i noen grad spesialpedagoger eller PP-tjenesten (Rambøll, 2011, s. 45). Veiledningens innhold eller omfang kommer ikke frem av undersøkelsen. I Rambølls (2011, s. 53) undersøkelse ble barnehagestyrere og barnehagemyndigheter spurt hva som er de tre viktigste faktorene for gjennomføring av et godt spesialpedagogisk tilbud. Faktorer som ble fremhevet av samtlige var tilstrekkelig personalressurser og kompetanse blant personalet, godt tverrfaglig samarbeid mellom involverte aktører og god kommunikasjon og samarbeid med foresatte. Veiledning av personalet ble i liten grad vektlagt, hverken av barnehagestyrere eller barnehagemyndigheter.

Når barn viser atferdsvansker må det tas på alvor, vi har ikke god tid. Som beskrevet i dette kapitlet er det barn som tidlig viser atferdsvansker som står i størst fare for alvorlig skjevutvikling og vedvarende psykososiale vansker. Muligheten for å lykkes med å skape et utviklingsstøttene miljø og forhindre videre skjevutvikling er vanskeligere jo lengre tid det går (Drugli, 2013, s. 170; Ogden, 2009, s. 175; Rye, 2007, s. 157). De ansatte i barnehagen

må kunne skille mellom barn som viser normal problematisk atferd og alvorlige atferdsvansker eller få hjelp fra andre fagpersoner som har denne kompetansen. Som beskrevet er atferdsvansker et komplekst problem, og denne kompleksiteten må gjenspeile seg i kartleggingsarbeid og i utviklingen av tiltak. Når PP-tjenesten skal utrede barn som viser atferdsvansker må rådgiveren forholde seg til flere kilder. Til sammen kan for eksempel foreldre, pedagoger og barnet selv være med å danne et helhetlig bilde gjennom at PP-rådgiveren benytter seg av for eksempel samtaler, spørreskjema og observasjon. Når et barn viser atferdsvansker forteller det oss at noe er galt, men alle barn og miljøer har også positive sider. Både risiko og beskyttende faktorer må kartlegges, da disse vil ha stor betydning for hvilke tiltak som velges ut og effekten av disse (Drugli, 2013, s. 171-172).

Jeg vil i det følgende kapitlet beskrive forskningsreisen jeg har vært gjennom for å belyse studiens problemstilling og begrunne valgene jeg har gjort underveis.

## 3. Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for studiets metodiske tilnærming. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 199) kan begrepet metode forstås som «veien mot målet». Før reises begynnelsen er det viktig å ha en klar formening om hva som er formålet med reisen. Formålet med min reise har vært å undersøke *barnehagepedagogers opplevelse av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten i arbeidet med barn som viser atferdsvansker*. Til dette formålet fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Det er en velegnet metode for å utvikle forståelse for fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner i deres tilværelse, og hvordan menneskene opplever ulike sider ved tilværelsen (Dalen, 2004, s. 16).

I kapittelets første avsnitt redegjør jeg for studiets vitenskapsteoretiske forankring, før jeg beskriver og begrunner valg av intervju som metode. Videre redegjør jeg for datainnsamlingen og hvordan datamaterialet er blitt behandlet. Avslutningsvis diskuterer jeg undersøkelsens kvalitet og etiske hensyn jeg har tatt med i betraktning.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne undersøkelsen forankres i et fenomenologisk- og hermeneutisk inspirert perspektiv. Jeg ønsker å få forståelse for og belyse barnehagepedagogers opplevelse av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten. Befring (2007, s. 181) påpeker at det fenomenologiske perspektivet ivaretar aktørperspektivet. Jeg setter fokus på informantenes opplevelser og forståelse av sin situasjon. Videre forsøker jeg med det hermeneutiske perspektivet å beskrive og fortolke informantenes forståelse inn i et større teoretisk perspektiv.

Fenomenologisk filosofi beskrives som læren om «det som viser seg» eller «framstår» for oss, slik det umiddelbart oppfattes av sansene. I kvalitativ forskning handler en fenomenologisk tilnærming om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010, s. 82). Det fenomenologiske perspektivet kommer til syne i dette studiet gjennom min interesse for å forstå rådgivningssituasjoner ut i fra mine informanternes perspektiv. Jeg ønsker ikke bare å beskrive forholdet mellom barnehagepedagoger og PP-rådgivere. Jeg vil ha fokus på barnehagepedagogenes opplevelsesdimensjon (Dalen, 2004, s. 16-17).

Jeg forsøker å beskrive virkeligheten slik jeg tolker at mine informanter opplever den. Opplevelsene de beskriver er igjen deres fortolkninger av rådgivningssituasjonene. På den måten har jeg i denne undersøkelsen jobbet med flere fortolkningslag (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45-48). Det bringer oss over til det hermeneutiske perspektivet. Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens fokus på forståelse og fortolkning. Det sentrale i hermeneutikken er å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004, s. 20). Da jeg fortolket den transkriberte teksten forsøkte jeg å utforske tekstens meningsinnhold utover det som konkret kom frem i teksten. I denne prosessen fortolket jeg delene i forhold til helheten. Dette kalles den hermeneutiske sirkel og kjennetegnes av en kontinuerlig prosess der en veksler mellom å tolke deler av informantenes utsagn mot transkripsjonen som helhet. I denne prosessen går forskeren inn med en uklar og intuitiv forståelse av helheten, for så å tolke delene og sette dem sammen igjen i ny relasjon til helheten. Tolkning av teksten som helhet bidrar til tolkningen av delene og omvendt. Dermed blir tolkningsprosessen som en hermeneutisk spiral, uten start eller slutt. Tolkningen skjer i et kontinuerlig samspill mellom helhet og del og forsker og tekst (Dalen, 2004, s. 20).

Når vi forstår noe er det på bakgrunn av en for-forståelse. Vår for-forståelse er satt sammen av tidligere erfaringer, referansebakgrunn og forståelsen av denne. Gadamer (referert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69-70 og 247) kalte vår for- forståelse for «fordom». I hans øyne er ikke ordet «fordom» negativt ladet, men et ord for den horisonten vi til enhver tid har forutsetning for å se. Jeg går inn i dette studie med fordommer basert på blant annet tidligere erfaringer som barnehagepedagog og teoretisk kunnskap jeg har opparbeidet gjennom studiene. Min for-forståelsen kan betraktes som en positiv forutsetning for å forstå informantenes opplevelser. Samtidig er det viktig å være seg bevisst at mine fordommer farger hele forskningsprosessen, i alt fra måten jeg stiller spørsmål på, hvordan jeg møter informantene og hvordan jeg senere tolker den transkriberte teksten (Dalen, 2004, s. 18). Når forskeren forsøker å forstå informanten utspiller forståelsen seg innenfor en forståelseshorisont (Dalen, 2004, s. 20; Wormnæs, 2016, s. 202-207). Når to horisonter møtes skjer det enten en avvisning av den andres horisont eller vi kan justere vår egen horisont i møte med den andre (Wormnæs, 2016, s. 207). Jeg har forsøkt å møte menneskene i dette studie med mest mulig åpenhet, for å utvide min forståelse av barnehagepedagogenes opplevelse.

## **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Med bakgrunn i min problemstilling har jeg benyttet en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg ønsket å belyse barnehagepedagogenes erfaringer, opplevelser og tanker rundt rådgivningssituasjonene med PP-tjenesten (Dalen, 2004, s. 15). I følge Befring (2007, s. 182) bygger data i kvalitativ forskning på informantenes meninger, holdninger, selvforståelse og intensjoner. Et forskningsintervju har som formål å produsere kunnskap med bakgrunn i samtale med informanter om deres opplevelser av et fenomen. I intervjuet konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Intervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to mennesker i en samtale om et tema som begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju. Det er en kombinasjon av en åpen og lukket intervjuform. Jeg mener det gir meg et rikere bilde av informantenes livsverden enn et strukturert intervju. Et semistrukturert intervju ga meg mulighet til å følge opp informantenes ytringer underveis i intervjuet. Samtalen ble fokusert på forhåndsbestemte temaer som jeg ville ha svar på for å belyse problemstillingen (Dalen, 2004, s. 29). Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.3.2 om intervjuguiden.

## **3.3 Datainnsamling**

I det følgende redegjør jeg for hvordan data er samlet inn. Jeg beskriver hvordan informantene ble plukket ut, før jeg presenterer studiets utvalg. Videre beskriver jeg intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene.

### **3.3.1 Valg av informanter og beskrivelse av utvalget**

Valg av informanter er et viktig tema innenfor intervjuforskning. Det må tas stilling til hvem som kan gi informasjon om fenomenet som skal undersøkes, bestemme hvilke kriterier de skal oppfylle og hvor mange informanter som er nødvendig. Jeg benyttet meg av et kriterieutvalg, der jeg på forhånd bestemte meg for kriterier informantene skulle oppfylle (Dalen, 2004, s. 51-54). Med bakgrunn i undersøkelsen problemstilling ble kriteriene for utvalg av informanter følgende: 1) Jeg ville intervju barnehagepedagoger som 2) skulle ha erfaring med barn som viser atferdsvansker og 3) i forbindelse med dette arbeidet skulle de ha hatt rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten.

Av hensyn til tiden jeg hadde til rådighet bestemte meg for å avgrense søket etter informanter til en stor kommune på Østlandet. Jeg var opptatt av at barnehagene var lokalisert på forskjellige steder i kommunen. For å få med et mest mulig mangfold kontaktet jeg også både store og små kommunale og private barnehager. Jeg benyttet meg av en liste over kommunens barnehager på internett. Informantene ble rekruttert ved at jeg tok kontakt med barnehageledere/styrere som videreformidlet kontakt med barnehagepedagoger som passet til kriteriene mine og ønsket å stille til intervju. Kontakten foregikk både via e-post og telefon.

Jeg fikk positiv respons på henvendelsene og mange ønsket å stille til intervju. Det ble tydelig for meg at dette er et tema som engasjerer barnehagepedagoger der ute. Det er mange meninger om antallet informanter som bør intervjues i et kvalitativt forskningsprosjekt (Postholm, 2005, s. 43). Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) påpeker at man kan gjøre intervjuer til metningspunktet nås – der ytterligere intervjuer ikke hadde tilført noe nytt. Studiets tidsramme begrenset likevel hvor mye datamateriale jeg kunne samle inn. Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) sier videre at du skal snakke med «Så mange som trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129). Postholm (2005, s. 43) påpeker at det kan være tjenlig å velge et lavt antall informanter i et studie med begrenset omfang og tidsramme, for å klare å finne kjernen i deltakernes opplevelse. Jeg bestemte meg for at fire informanter ville være både håndterbart innenfor prosjektets rammer og samtidig gjøre meg i stand til å belyse problemstillingen. Jeg valgte å benytte meg av «første mann til mølla» prinsippet, og endte opp med 4 barnehagepedagoger fra tre forskjellige barnehager. Barnehagene ligger spredt i kommunen. To er drevet av kommunen og en er privatdrevet. Pedagogenes erfaring med arbeid i barnehagen spenner fra 10 til over 20 år. For å ivareta deres anonymitet har jeg brukt fiktive navn i presentasjonen av datamaterialet. Jeg har gitt dem navnene Siri, Kaja, Hedda og Mia.

Som en innledning til samtalen om opplevelse av rådgivningssituasjoner, valgte jeg å spørre informantene hvordan de opplever å jobbe med barn som viser atferdsvansker. Jeg mener det er utfyllende informasjon som danner et godt bakteppe for å forstå deres opplevelse av rådgivningssituasjonene. Jeg vil derfor kort presentere deres opplevelse av å jobbe med barn som viser atferdsvansker.

Informantene forteller at barn som viser atferdsvansker ofte er veldig sinte, frustrerte, slår og sier stygge ting til voksne og andre barn. De beskriver barn som ikke følger regler og som kan ha vansker med å forstå lekekoder. Alle informantene forteller at det dreier seg stort sett om



gutter, men at det kan gjelde begge kjønn. En av informantene forteller at når hun har jobbet med jenter som viser atferdsvansker har det ofte dreid seg om mobbing og utfrysning. Alle pedagogene påpeker at den negative oppførselen handler om at barna ikke har det bra, at det er et tegn på at de strever med noe. Likevel er det mange voksne som lar seg provosere, da atferden kan trigge negative følelser i oss. Derfor påpekes det at en må jobbe mye med seg selv og din egen profesjonalitet. Alle informantene beskriver arbeidet som spennende og lærerikt. De forteller om barn som utfordrer dem og gjør at de må tenke nytt. Samtlige forteller om en bratt læringskurve etter endte studier. De beskriver at behovet for veiledning og kompetanseløft var ekstra stort de første årene de jobbet. De har blitt tryggere på seg selv og egen vurderingsevne med årene. Flere av pedagogene har også etter kurs og videreutdanning et større fokus på kvaliteten på relasjonen til barnet. Alle fire pedagogene forteller at de blir veldig glad i barna som viser atferdsvansker. De ønsker så inderlig å kunne hjelpe før de begynner på skolen. De bruker mye tid og krefter på tanker, drøftinger med kollegaer, skriving av observasjoner og rapporter og selve arbeidet med barna. Eksempelvis sier Kaja:

*Det er en evig søken etter nye verktøy. Jeg er så opptatt av at man skal finne noe. Altså de barna som har en vanske, av en eller annen type. De skal jo leve i vårt samfunn, og fungere i vårt samfunn, og ha et godt liv. Og da er det vår, altså alle oss som er rundt. Det er vår oppgave (Kaja).*

### **3.3.2 Intervjuguiden**

En intervjuguide strukturerer intervjuforløpet og inneholder sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal gjøre det mulig å belyse prosjektets problemstilling (Dalen, 2004, s. 29-30). Jeg har som nevnt benyttet meg av en semistrukturert intervjuguide. Intervjuguiden (vedlegg 1) min inneholder derfor en oversikt over temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Spørsmålene i intervjuguidene er tematisk relatert til de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet som jeg presenterte i kapittel 2 (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144).

Da jeg utarbeidet intervjuguiden benyttet jeg meg av det Dalen (2004, s. 30) kaller traktprinsippet. Det innebærer at de innledende spørsmålene er generelle, i randsonen av de mer sentrale temaene, som kan bidra til at informanten slapper av og føler seg vel. Jeg startet intervjuet med å stille spørsmål om utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Deretter ba jeg

informantene beskrive hvordan de opplever å jobbe med barn som viser atferdsvansker for å danne en bakgrunnsforståelse for deres opplevelser av rådgivningssituasjonene. Videre fokuserte jeg spørsmålene inn mot sentrale elementer i rådgivningssituasjoner. Der valgte jeg å bruke Carkhuff's modell som inspirasjon da jeg mener den gir et godt bilde av et rådgivningsforløp. Den har også et relasjonelt fokus som jeg anser som viktig i arbeidet med barn som viser atferdsvansker. Mot slutten av intervjuet anbefaler Dalen (2004, s. 30) at trakten åpnes opp slik at spørsmålene igjen blir mer generelle. Da valgte jeg å stille åpne spørsmål hvor jeg blant annet ba informantene om å beskrive ideelle hjelpesituasjoner og gi råd til en PP-rådgiver.

Jeg ønsket at informantene skulle fortelle åpent rundt sine erfaringer og opplevelser samtidig som jeg fikk svar på spørsmål knyttet til deres opplevelse av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten. Jeg valgte å ikke definere «rådgivningssituasjon» for informantene, da rådgivningsbegrepet som nevnt i kapittel 2 er et vidt begrep. Jeg ønsket ikke at min definisjon skulle påvirke eller begrense fortellingene. Hva de tolket som «rådgivningssituasjon» ble dermed opp til hver enkelt informant. Jeg valgte også å la samtalen gå sin gang når informantene fortalte om andre aktører de hadde hatt rådgivningssituasjoner med for å danne et bilde av hva de mener er god hjelp. De andre aktørene er spesialpedagoger og innleide fagpersoner.

Det var viktig for meg å danne et positivt samspill med informantene, holde samtalen i gang og stimulere til at informantene kunne snakke fritt. Jeg forsøkte derfor å utarbeide korte, forståelige spørsmål, frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Intervjuet foregikk som en samtale og intervjuguiden var et kompass som sikret at jeg kom innom alle temaene underveis. Spørsmålene var veiledende for meg under intervjuet. Alle spørsmål ble ikke stilt alle informantene og oppfølgingsspørsmålene var ikke ferdig utarbeidet. Det sikret at alle temaene ble berørt samtidig som det ga rom for å følge informantenes uttalelser underveis.

Ideelt sett ville jeg gjennomført et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer (Dalen, 2004, s. 34). Prøveintervjuet var planlagt gjort med en tidligere kollega som er førskolelærer. Av ulike årsaker fikk vi ikke gjennomført prøveintervjuet. Jeg opplevde likevel ikke at det var avgjørende for intervjuguidens funksjon, og den ble et godt verktøy for meg under intervjuene.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Det var kun meg og informanten tilstede og intervjuet foregikk på skjermede rom, uten forstyrrende bakgrunnsstøy. Det var spesielt viktig for kvaliteten på lydopptaket som ble gjort med en diktafon. Under to av intervjuene ble vi avbrutt av at noen ønsket å bruke rommet eller hente noe. Jeg opplevde ikke at det påvirket intervjuet i særlig grad. Informantene hentet seg raskt inn og tok selv opp samtalen der den hadde sluttet. Jeg opplevde informantene som engasjerte, kunnskapsrike, åpne, vennlige og med mye å fortelle. Tidsrammen til intervjuene ble mellom 50 og 60 minutter.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 141) påpeker at de første minuttene av en intervjusituasjon er avgjørende. Der skal situasjonen defineres og det kan være viktig for informanten å ha en klar oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt. Jeg startet intervjuet med å fortell kort om meg selv, formålet med intervjuet, hvordan jeg tenkte intervjuet skulle foregå og hvordan materialet ville bli behandlet videre. Jeg fikk tilbakemelding på at det var en god innledning til intervjuet, spesielt at jeg fortalte litt om egen bakgrunn og hva jeg studerte.

Å lytte oppmerksomt, være avslappet, vise respekt og interesse for det informanten sier kan bidra til å skape god kontakt mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177). Jeg forsøkte å vise interesse og oppmerksomhet ved å ha et rolig, men aktivt kroppsspråk og komme med oppmuntrende og bekreftende ord underveis. Jeg forsøkte å la samtalen gå naturlig og ikke rushe spørsmålene. Ble det pauser, ønsket jeg å gi informantene rom til å tenke heller enn å komme med oppklarende kommentarer umiddelbart. Mot slutten åpnet jeg opp for å la informantene supplere med annet de mente kunne være viktig for meg å vite for å forstå deres opplevelse bedre. Samtlige oppsummerte det de hadde snakket om tidligere og fremhevet elementer de mente var spesielt viktige. Avslutningsvis takket jeg informantene for at de hadde tatt seg tid til å dele sine tanker med meg.

Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg ned egne refleksjoner rundt intervjuet. Jeg noterte også ned kroppsspråk, stemningen jeg opplevde og tanker som hadde dukket opp hos meg underveis. Det var viktig for meg å få notert detaljer som kunne virke ubetydelige i øyeblikket men viktige for helhetsinntrykket.

## **3.4 Databehandling**

I det følgende beskriver jeg hvordan datamaterialet jeg samlet inn ble behandlet videre etter intervjusituasjonene.

### **3.4.1 Transkribering**

Transkribering innebærer å klargjøre intervjumaterialet for analyse gjennom å transformere tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Jeg gjennomførte transkripsjonene samme dag eller dagen etter intervjuene var gjennomført. Jeg ønsket å ha situasjonene friskt i minnet så jeg kunne notere ned det jeg husket av kroppsspråk og stemningen underveis i intervjuet. Jeg transkriberte i NVIVO 11 da jeg vurderte det slik at dette var mest tidsbesparende, og la et godt grunnlag for den begynnende analysen. Jeg transkriberte ordrett det som ble sagt. Jeg utelot midlertid mine små «aktiv lytting» lyder, som «ja» og «mmm». Jeg anså dette for å være lite nyttig og heller forstyrrende i senere arbeid med den transkriberte teksten. Underveis i transkriberingen gjorde jeg meg små notater av gestikulering og annet kroppsspråk som jeg husket fra intervjusituasjonen. Jeg noterte meg også tonefall og «dramatiske stemmer» som de fleste informantene brukte som virkemidler i fortellingene sine.

### **3.4.2 Dataanalyse**

Kvalitativ analyse innebærer å lete etter det spesielle og etter fellestrekk i datamaterialet (Befring, 2007, s. 182). Jeg har analysert barnehagepedagogenes fortellinger ved hjelp av Braun og Clark`s (2006) beskrivelse av tematisk analyse. De påpeker at analysen starter allerede under intervjuene, da forskeren begynner å se etter mønster i det hun blir fortalt. Neste steg i analysen er transkribering av lydopptak, for deretter å sortere og tolke den skrevne teksten. Jeg benyttet NVIVO 11 i analysearbeidet, men også papirutskrifter og håndskrevne notater som verktøy i tenkningen. Til sammen opplevde jeg det som gode hjelpemidler i analysearbeidet.

En fordel med tematisk analyse er at forskeren kan ta seg friheten til å benytte stegene fleksibelt, tilpasset sitt eget datamaterialet. Rammeverket jeg har analysert datamaterialet innenfor er bygget opp av teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2, samt min tidligere omtalte forforståelse av temaene. Jeg begynte å lese teori før jeg samlet inn data og

har fortsatt med dette underveis i datainnsamlingen og under analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 15-16). I det følgende vil jeg presentere de seks fasene av prosjektets analyseprosess. Prosessen har ikke vært lineær. Jeg har underveis gått frem og tilbake mellom faser der jeg har sett det nødvendig.

Fase 1 handler om å bli kjent med datamaterialet. Jeg gjennomførte intervjuene selv, for deretter å transkribere dem fortløpende etter gjennomføringen. Deretter leste jeg igjennom alle transkripsjonene enda en gang og begynte å danne meg bilder av mening. På dette tidspunktet dukket det opp ideer og mulige mønstre jeg ønsket å forfølge (Braun & Clarke, 2006, s. 16-17).

I fase 2 startet kategoriseringen av data (Braun & Clarke, 2006, s. 18). Jeg valgte å begynne med å sortere datamaterialet under mine tre forskningsspørsmål. *Hvilke forventninger har barnehagepedagoger til samhandlingen med PPT? Hvordan beskriver barnehagepedagogene rådgivningssituasjoner med PPT? Og hva beskriver barnehagepedagogene som god hjelp?* For ikke å overse noe så tidlig i prosessen, valgte jeg å sortere en del av dataen under flere av forskningsspørsmålene der jeg anså det som aktuelt. Da datamaterialet var sortert under forskningsspørsmålene, printet jeg ut all tekst og leste igjennom på nytt. Denne gangen med formålet å meningsfortette. Det innebærer å forkorte informantenes uttalelser til få ord, som beskriver den umiddelbare meningen i det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Jeg gjorde notater i margin der jeg skrev ned ord/koder som oppsummerte innholdet. Deretter laget jeg et tankekart av resultatet i NVIVO 11.

I fase 3 fortsatte jeg å studere kodene ved hjelp av tankekartene. Det var mange koder, så jeg ville lete etter mønstre som dannet mer overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Temaer ble identifisert og det kodede datamaterialet ble deretter sortert på nytt under de nye temaene.

Braun og Clark (2006, s. 20) er opptatt av at forskeren fortsatt ikke skal se temaene som endelige, men fortsatt ha et åpent sinn. Derfor vurderte jeg igjen temaene i fase fire av analyseprosessen. Jeg ville forsikre meg om at temaene ikke overlappet hverandre, og at hvert tema besto av data som hadde sammenheng og ga mening. Jeg ville også være sikker på at jeg ikke hadde oversett noe. Det opplevde jeg som en stor utfordring og det var vanskelig å sette en endelig strek for denne prosessen. Braun og Clark (2006, s. 21) påpeker at denne prosessen kan fortsette i det uendelige. Deres råd er å stoppe når endringer ikke fører frem til noe

substansielt nytt, eller når endringer kun dreier seg om små nyanser av noe som allerede fungerer. I løpet av denne fasen fant jeg temaer jeg mener danner et godt bilde av datamaterialet. Jeg konkluderte med tre temaer under hvert forskningsspørsmål.

I fase fem fortsatte jeg å lete etter essensen i hva hvert tema egentlig handlet om. I denne fasen påpeker Clark og Braun (2006, s. 22), at det er avgjørende at forskeren ikke bare omskriver innholdet i materialet, men identifiserer hva som er interessant med materialet og hvorfor. Jeg gikk gjennom materialet under hvert tema og kom frem til elementer jeg mener beskriver informantenes opplevelser. I denne fasen bestemte jeg meg også for temaenes endelige titler. Temaene er presentert under forskningsspørsmålene i kapittel 4.

Siste del av analysen, fase 6 handler om å fortelle historien om datamaterialet på en pålitelig og interessant måte (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Det har jeg forsøkt å gjøre i kapittel 4, hvor jeg presenterer og diskuterer resultatene av min undersøkelse.

## **3.5 Vurdering av undersøkelsens kvalitet**

I kvalitative undersøkelser må det overveies hvordan undersøkelsens kvalitet skal vurderes (Johannessen et al., 2010, s. 229). I kvantitativ forskning er det vanlig å bruke begrepene validitet og reliabilitet når en beskriver kvaliteten. Dalen (2004, s. 103) mener det kan være hensiktsmessig å definere begrepene på andre måter i kvalitativ forskning. Jeg har likevel valgt å benytte meg av de tradisjonelle begrepene når jeg diskuterer kvaliteten i denne undersøkelsen, da det ikke er innarbeidet andre felles begreper for kvalitet i kvalitative studier. Ulike forskere bruker ulike begreper (Dalen, 2004, s. 103).

### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om forskningsrapportens konsistens, troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118 og 180). I kvalitative studier er det lite hensiktsmessig å teste undersøkelsens reliabilitet som i kvantitative undersøkelser, der formålet er å vurdere om undersøkelsens resultater kan reproduseres av en annen forsker (Johannessen et al., 2010). I kvalitative studier er forskeren selv det primære verktøyet i innhenting av kunnskap og konteksten datainnsamlingen skjer innenfor er av stor betydning. Det vil derfor være vanskelig for en annen forsker å reprodusere kvalitative forskningsresultater (Johannessen et al., 2010, s. 180; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

I denne undersøkelsen er det benyttet en semistrukturert intervjuguide, som innebærer at samtalen har vært med å styre datainnsamlingen. Den genererte dataen vil også være preget av omstendighetene og være verdiladet. Forskerens erfaringsbakgrunn, intervjusituasjonen og relasjonen mellom intervjuer og informant vil påvirke hele prosessen, fra utforming av spørsmål til transkribering og analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 180). Jeg hadde praktisk og teoretisk erfaring med temaet på forhånd. Det kan være både en fordel og en ulempe. På den ene siden gir det meg en spesiell innsikt i fenomenet som studeres, samtidig kan jeg bli for personlig involvert. Det vil kunne påvirke mine opplevelser og tolkning, og farge både spørsmålene mine og hvordan jeg møtte informantene (Dalen, 2004, s. 18). Samtidig opplevde jeg at det var et godt utgangspunkt for samtalen å ha felles erfaringer. Det kan ha gitt meg adgang til data jeg ellers ikke ville fått tilgang til. Jeg vil likevel være tydelig på at min identifisering med informantene kan ha gitt meg blinde flekker og farget mitt syn uten at det nødvendigvis er meg bevisst (Dalen, 2004, s. 18).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 176-177) påpeker at når forskeren selv er forskningsinstrumentet, stilles det krav til forskerens kunnskap om emnet som det skal snakkes om. Forskeren må ha gode samtalemessige ferdigheter og være vennlig, åpen og følsom. Forskeren må også kunne ta raske valg og vurderinger i forhold til hvilke spørsmål som skal stilles videre og på hvilken måte. Jeg leste mye om emnet på forhånd, og forsøkte å være nøytral, men aktivt lyttende og oppmuntrende under intervjuet. Jeg er likevel bevisst at jeg ikke har mye erfaring med å gjennomføre intervjuer. Det kan ha påvirket kroppsspråket mitt, tydelighet i intervjusituasjonen og måten jeg stilte spørsmål på. Intervjuguiden er lagt med som vedlegg slik at leseren selv til en viss grad kan vurdere kvaliteten på spørsmålene mine og hvilken effekt de kan ha hatt på resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 281).

Transkriberingsprosessen og transkriberingens kvalitet vil også påvirke undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 192-193). Det kan for eksempel kvalitetssikres gjennom at to personer transkriberer det samme materialet, for så å foreta en kvantitativ reliabilitetssjekk. Rammene til denne masteroppgaven har ikke tillat meg å bruke tid på det. Likevel har jeg forsøkt å ivareta transkripsjonenes pålitelighet ved at det er gjort lydopptak av alle intervjuene, som raskt ble transkribert. Det gjorde at stemning, kroppsspråk og tonefall satt friskt i minne. Lydopptaket var av god kvalitet, så jeg kunne tydelig høre hva som ble sagt. Kun ved en anledning var kvaliteten på lyden dårlig da noen kom inn i rommet og ga en beskjed. Lydopptaket ga meg også muligheten til å lytte på opptaket flere ganger gjennom

analyseprosessen hvis jeg var usikker på hvordan et utsagn ble uttalt. For eksempel brukte alle informantene «dramatiske stemmer» som virkemiddel og det var viktig for meg å være mest mulig sikker på at jeg tolket dem riktig.

### **3.5.2 Validitet**

I følge Kvale & Brinkmann (2009, s. 250) handler validitet i kvalitativ forskning om forskningens gyldighet, riktighet, sannhet og styrke. Det handler blant annet om metoden forskeren har valgt undersøker det den har til hensikt å undersøke, og om dette representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 230). Denne studiens formål er å få kjennskap til barnehagepedagogers erfaringer, tanker og opplevelser i henhold til oppgavens problemstilling. For å få kunnskap om dette anser jeg intervju som en egnet metode.

For å drøfte validitet i kvalitative studier har Maxwell (1992) utarbeidet fem kategorier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Deskriptiv validitet er fundamentet i kvalitativ forskning, og er avgjørende for de videre validitetskategoriene. Deskriptiv validitet handler om at forskeren etterstreber nøyaktige beskrivelser av datamaterialet (Maxwell, 1992, s. 285-286). Dette er forsøkt ivaretatt ved at intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert nøyaktig. Da jeg skulle beskrive datamaterialet, brukte jeg lydopptak og transkripsjoner aktivt, for å sikre en best mulig gjengivelse av informantenes fortellinger. Datainnsamling, databehandling og analyse er beskrevet tidligere i kapitlet, slik at leseren så langt det lar seg gjøre selv kan vurdere prosessen og prosjektets deskriptive validitet.

Kvalitative forskere er ikke bare ute etter beskrivelser av fenomener, men også meningen informantene implisitt formidler gjennom fortellingene sine. Dette omhandler det Maxwell kaller tolkningsvaliditet. Med begrepet mening vil han ivareta deltakerperspektivet i forskningen og påpeke at det er informantenes perspektiv som skal komme frem (Maxwell, 1992, s. 288). Hvordan forskeren tolker informantenes ytringer avhenger som nevnt tidligere av forskerens forforståelse. Derfor er det nødvendig at forskeren gjør rede for sin spesielle tilknytning til fenomenet som studeres, og gir rike beskrivelser av informantenes fortellinger. På den måten kan leseren til en viss grad vurdere hvordan forskeren har tolket fortellingene (Dalen, 2004, s. 105). Jeg forsøkte å ivareta tolkningsvaliditeten ved å jobbe med intervjuguiden og utformingen av spørsmål, slik at informantene hadde mulighet til å komme med rike, fylldige beskrivelser. Jeg opplevde at informantene snakket fritt innenfor rammene



av mine temaer. For å holde samtalen innenfor rammene av denne undersøkelsen, eller hvis det var noe jeg lurte på underveis stilte jeg utdypende og oppklarende spørsmål. Jeg har beskrevet hvordan datamaterialet er analysert og tolket, og prøvd å begrunne mine valg underveis. Det kan bidra til å styrke oppgavens tolkningsvaliditet.

Teoretisk validitet omhandler teorien og begrepene forskeren velger å legge frem, for å belyse og tolke de fenomenene som undersøkes. Formålet går ut over å beskrive informantenes perspektiv. Det skal være en sammenheng mellom teori og empiri og disse skal utfylle hverandre. Sammen med presentasjonen av informantenes fortellinger og tolkningen skal teorien forklare fenomener (Maxwell, 1992, s. 291). Jeg har valgt teori og tidligere forskning jeg anser som aktuell for å belyse områdene pedagogisk psykologisk tjeneste, rådgivning og atferdsvansker i barnehagealder.

Generaliseringsvaliditet handler om i hvilken grad undersøkelsens resultater kan overføres til andre utvalg enn det som er utforsket. Kvalitative undersøkelser er vanligvis ikke designet til å skulle generalisere resultater, utover det utvalget som er studert. I kvalitativ forskning vurderes gjerne generaliseringsvaliditeten gjennom utviklingen av teori. Teorien kan henviser til et bestemt utvalg, men også argumentere for at likende utvalg kan oppleve resultatene som meningsfulle (Maxwell, 1992, s. 293-295). Andenæs (2000, s. 305) mener den som mottar informasjon fra forskningsresultater avgjør hvor anvendelig resultatene er i andre sammenhenger. Da er det nødvendig at forskeren legger frem tykk, beskrivende informasjon. Informasjonen skal beskrive og fortolke de fenomenene som blir presentert og reflektere i et videre perspektiv (Dalen, 2004, s. 107). Jeg har forsøkt å gi rike beskrivelser av hele prosessen og tydeliggjort analytiske grep og redskaper. Ved å gjøre det ønsker jeg å åpne opp for en diskusjon om metoden som er brukt og fremgangsmåtene jeg har benyttet. Andenæs (2000, s. 297) mener det avgjør om analysen er tillitsvekkende og etterrettelig. Kvalitativ forskning bør bestå av et bredt, sammensatt utvalg, som omfatter individuelle variasjoner og mangfold for fenomenet som skal undersøkes (Andenæs, 2000, s. 304). På grunn av masteroppgavens omfang, kan det diskuteres i hvor stor grad jeg har ivaretatt dette elementet. Undersøkelsen har et lite utvalg, på fire informanter. Hadde utvalget vært større kunne vi fått et større innblikk i hvordan barnehagepedagoger opplever rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten. Jeg valgte også å bruke informanter fra kun en kommune. Det ville kanskje blitt større variasjon i datamaterialet hvis jeg hadde intervjuet barnehagepedagoger fra forskjellige kommuner. Spesielt med tanke på hvor ulikt PP-tjenesten er organisert ulike steder i landet.

Ved å ha et fenomenologisk- og hermeneutisk inspirert perspektiv i denne undersøkelsen er det min fortolkning av de fire informantenes opplevelser som er presentert og drøftet. Basert på annen presentert forskning rundt atferdsvansker og PP-tjenestens arbeid med barnehagene, kan det likevel være rimelig å anta at andre barnehagepedagoger kan ha liknende opplevelser. Jeg håper funnene kan bidra til refleksjon og inspirasjon hos PP-rådgivere som jobber med atferdsvansker i barnehagene. Om resultatene er interessante for andre må likevel hver enkelt leser avgjøre.

Evalueringsvaliditeten handler om mine vurderinger av informantenes uttalelser. Hva jeg vurderer som viktig og uviktig, rett og galt. Jeg har ikke hatt som mål å evaluere informantenes uttalelser, men ønsket å beskrive deres opplevelser av rådgivningssituasjoner. Likevel er det umulig for meg å oppfatte informantenes ytringer helt objektiv. Hva jeg har lagt vekt på og ikke, kan være et vurderende element i seg selv (Maxwell, 1992, s. 295). Dermed kan mine vurderinger identifiseres gjennom måten jeg har presentert og drøftet datamaterialet. Som redegjort for innledningsvis og i kapittel 3.1 har jeg med meg en forforståelse inn i studien. Ved å gi leserne et innblikk i denne, ønsker jeg å la leseren selv kunne vurdere undersøkelsens evalueringsvaliditet.

### **3.6 Etiske hensyn**

Etiske spørsmål må tas hensyn til i alle faser av en intervjuundersøkelse fra prosjektbeskrivelse til den ferdigstilte forskningsrapporten. Det knytter seg moralske spørsmål til selve intervjuundersøkelsen og til studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79-80). Befring (2007, s. 67) påpeker at forskeren må etterstrebe å være vitenskapelig redelig. God forskningsetikk handler om å ivareta forskningens kvalitet og samtidig bidra til å styrke respekten for de gruppene forskningen skal tjene. Jeg har i de foregående avsnittene forsøkt å gi leseren en mulighet til å vurdere forskningens kvalitet og etterstreber gjennom hele rapporten å omtale PP-rådgivere, barnehagepedagoger og barnehagebarn med verdighet og respekt.

Ved prosjektets begynnelse ble det meldt til, og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 3). Utvalget i denne undersøkelsen består av voksne mennesker, og det er ikke min hensikt å fremhente personopplysninger eller personidentifiserende opplysninger

om barna de jobber med. Likevel mente jeg det var riktig å få en godkjennelse da indirekte identifiserbare opplysninger kunne dukke opp under intervjuet.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) er et uavhengig og rådgivende organ, som skal fremme god og ansvarlig forskning. De har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som har vært veiledende for mitt arbeid. Særlig har retningslinjer rundt samtykke, konfidensialitet og anonymitet vært sentrale. I forkant av undesøkelsen innhentet jeg skriftlig, informert og fritt samtykke fra informantene.

Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2) som omfattet studiets formål, hvilke metoder som ville bli benyttet og hvilke følger det kan ha å delta. Vi gikk også gjennom den samme informasjonen muntlig før intervjustart (NESH, 2016, s. 13-16).

Konfidensialitet og anonymitet er ivaretatt ved at ingen andre enn meg har hatt tilgang til datamaterialet eller kontaktopplysninger som ble samlet inn av praktiske årsaker (NESH, 2016, s. 12 og 16). Dette ble også forsikret informantene i forkant av intervjuet. Informantene vil til enhver tid være anonyme og det som presenteres i denne forskningsrapporten skal ikke kunne føres tilbake til den enkelte. Flere av informantene hadde et annet morsmål enn norsk. For ytterligere å sikre deres anonymitet har jeg valgt å skrive om noen av sitatene, slik at deres opprinnelige morsmål ikke skal være gjenkjennelig.

Intervjusituasjoner kan for noen oppleves som stressende og belastende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81). Jeg intervjuet voksne personer om profesjonelle forhold. Likevel forøkte jeg å være bevisst dette, ved å være åpen og lyttende under intervjusituasjonen. Jeg har forsøkt å innhente informasjon om barnehagepedagogenes opplevelse, uten å stille kritiske spørsmål til deres uttalelser under intervjuet. Noen av informantene hadde gruet seg litt til at de kanskje ikke kunne svare på spørsmålene mine. Jeg forsøkte å oppmuntre dem underveis og forsikret alle informantene om at de bidro med verdifull informasjon.

Forskeren og hennes integritet virker inn på de etiske beslutningene som gjøres underveis. Jeg har reflektert over hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg gjennom hele prosessen. Jeg har også redegjort for eget teoretisk ståsted og egne erfaringer som barnehagepedagog. Ulike faglige tilnærminger og teoretiske ståsted kan åpne opp for ulike, men likevel begrunnede tolkninger av det samme datamaterialet. Jeg har forsøkt å besvare problemstillingen på en mest mulig sannferdig og troverdig måte. Jeg har også forpliktet meg

til å gi nøyaktige kildehenvisninger i teksten for etterprøvnbarhet og for å kreditere andres arbeid (NESH, 2016, s. 10, 27 og 29).

## 4. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet presenteres funnene fra intervjuundersøkelsen. Jeg har som beskrevet i kapittel 3 sortert datamaterialet under mine tre forskningsspørsmål. Jeg presenterer barnehagepedagogenes *forventninger til PP-tjenesten*, deres *beskrivelse av rådgivningssituasjoner* og hva de opplever som *god hjelp*. Forskningsspørsmålene er igjen delt inn i temaer som jeg mener kan illustrere barnehagepedagogenes fortellinger. Under hvert tema vil jeg presentere funn. Jeg vil også trekke frem relevante sitater for å gi et inntrykk av barnehagepedagogenes stemme og for å eksemplifisere materialet som danner grunnlaget for presentasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 282). Sitatene er presentert i kursiv. Som beskrevet i kapittel 3 har jeg av forskningsetiske hensyn skrevet om noen av sitatene. Jeg har også valgt å utelate lyder som «hm» og «mmm» for å gjøre sitatene mer leservennlige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 283). Hvert forskningsspørsmål avsluttes med en drøfting av funnene sett i lys av teori og forskning presentert i kapittel 2.

### 4.1 Forventninger til PP-tjenesten

Under intervjuet spurte jeg barnehagepedagogene hva de tenkte PP-tjenesten kan hjelpe dem med. I løpet av samtalen kom de også med uttalelser som jeg mener implisitt sier noe om deres forventninger. Tre hovedlinjer av forventninger utpeker seg. For det første forventningen om at kontakten med PP-tjenesten fører til ekstra personalressurser. For det andre forventningen om råd og veiledning. For det tredje forventningen om å ikke få hjelp.

#### 4.1.1 Forventninger om ekstra personalressurser

Alle barnehagepedagogene legger betydelig vekt på behovet for ekstra personalressurser. De forventer at kontakten med PP-tjenesten bidrar til å få ekstra personale på avdelingen, eller at barnet får timer med en spesialpedagog. Når de får en ekstra person inn på avdelingen opplever de å kunne puste lettet ut en liten stund. Det gir meg inntrykk av at behovet er stort. De mener det er helt nødvendig med ekstra hender for å klare å ivareta barna som viser atferdsvansker og forhindre at den negative atferden går for mye ut over de andre barna.

Likevel er forventningene om antall timer ekstra personalressurser lavere enn før. Da jeg spurte Mia om hun opplever at forventningen om ekstra ressurser blir innfridd svarer hun:

*Jeg vet at de barna som blir søkt på får mindre timer enn det vi fikk før, og det har jo med nedskjæringer og disse kjipe tingene som handler om penger (Mia).*

Det er også lange ventetider på å få ekstra ressurser inn på avdelingen. Siri påpeker at hun skulle ønske hjelpen ble satt inn tidligere slik at barna fikk bedre hjelp før skolestart.

#### **4.1.2 Forventninger om råd og veiledning**

Alle barnehagepedagogene nevnte råd og veiledning da de snakket om hva de tenker PP-tjenesten kan hjelpe dem med. For eksempel sier Hedda:

*Stort sett har mitt ønske vært å få hjelp eller veiledning til å møte barnet på riktig måte i forhold til den utfordringen barnet har (Hedda).*

Barnehagepedagogene ønsker hjelp til å hjelpe, ved å få råd om hvordan de kan tilrettelegge på en annen måte og veiledning i hvordan de kan møte barnet. Likevel opplever ingen av pedagogene at de kan ta kontakt med PP-tjenesten og be om veiledning- det har ikke PP-rådgiverne tid til. Har de derimot allerede innledet et samarbeid rundt et barn kan det skje at de kan ringe å be om råd, avhengig av hvilken PP-rådgiver som er på saken. Kommunen informantene jobber i har nylig opprettet et veiledningsteam. Det skal fungere som et lavterskeltilbud og har ifølge en av informantene som formål å minske henvisningene til PP-tjenesten. Teamet består av PP-rådgivere og språkveiledere. Da jeg intervjuet pedagogene var tilbudet nytt, så kun en av dem hadde rukket å benytte seg av det. Alle pedagogene nevner veiledningsteamet i løpet av samtalen og også her dukker det opp blandede forventninger. Kaja har positive forventninger til teamet. Hun har ikke prøvd tjenesten selv, men har hørt at de kommer raskt ut ved behov. På den motsatte siden er Siri heller negativt innstilt som en konsekvens av det dårlige samarbeide hun har hatt med PP-tjenesten i det siste, men hun poengterer at hun vil gi dem en sjanse.

#### **4.1.3 Forventninger om å ikke få hjelp**

Flere av barnehagepedagogene forteller at det har skjedd en endring i kommunen de siste årene. Tidligere var PP-rådgiverne mer ute i barnehagene, de observerte og veiledet. Det har

de ikke tid til nå. Siri forteller om endringen på denne måten:

*Men det har blitt litt sånn... (dytter hendene vekk fra seg). Jeg tror det er sånn at PPT har jeg ikke så mye til overs for nå lenger. Det var bra før da. Da var det veldig bra (Siri).*

Videre utdyper hun ved å fortelle at den administrative rollen og møtelederrollen til PP-tjenesten har blitt dominerende. De gir råd, men har lite tid til å sette seg inn i barnets og barnehagens situasjon. Kvaliteten på hjelpen som tilbys er dermed varierende. Siri kvier seg for å ta kontakt med PP-tjenesten fordi hun har hatt dårlige erfaringer de siste årene:

*--- aversjon er kanskje et sterkt ord. Men den der motviljen jeg har mot PPT nå. Og den her veiledningsgruppa. Men i starten når vi hadde de to guttene så kjente jeg at vi trenger jo hjelp. Men jeg kvier meg for å søke hjelp (Siri).*

Hun opplever å bruke mye tid på papirarbeid og at hverken hun eller barnet får så mye igjen for det. Kaja og Hedda er derimot ofte fornøyd med hjelpen som tilbys, avhengig av barnets vanske og hvilken PP-rådgiver som er satt på saken. Hedda fortalte dette om hvordan hun opplever samtalene med PP-rådgiveren:

*Noen ganger har det kanskje bydd på litt mer sånn "off nå har jeg brukt opp tiden på noe tull" nærmest. For som jeg sa tidligere man får ikke alltid sånne aha opplevelser av det de kommer med, når de først er her. Men stort sett har det vært lærerikt og spennende (Hedda).*

Alle pedagogene har en lav forventning om PP-tjenestens tilgjengelighet. Siri og Mia fortalte om en generell forventning blant barnehagepedagogene i kommunen om at det er vanskelig å få hjelp, og at tendensen er økende. Det ble begrunnet med at det har vært nedskjæringer i kommuneøkonomien, og at det er for få ansatte til at PP-rådgiverne klarer å hjelpe alle. Siri fortalte at de lave forventningene gjør at mange venter lenge med å søke hjelp. Kaja fortalte derimot at hun tar kontakt mye raskere nå enn før, fordi hun har erfart at slike vansker ikke går over av seg selv. Derfor må de søke hjelp tidlig og ta imot den hjelpen de kan få.

#### **4.1.4 Drøfting av forventninger til PP-tjenesten**

Barnehagepedagogene forventer at kontakten med PP-tjenesten fører til ekstra personalressurser. De forventer også å få råd og veiledning om hvordan de kan møte barnet på en bedre måte. Forventningene kan ses i sammenheng med lovverket som uttrykker at PP-

tjenesten skal utrede barnets behov for spesialpedagogisk hjelp og utarbeide en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet inneholde hvilken type hjelp som kan bidra til læring og utvikling. Den skal også foreslå omfanget av den spesialpedagogiske hjelpen, og om hjelpen skal gis av en assistent eller spesialpedagog. Med bakgrunn i PP-tjenestens vurdering fatter kommunen et enkeltvedtak, som omhandler hvor stor den eventuelle ekstra ressursen skal være. PP-rådgiverens uttalelser skal være rettleidende og må begrunnes hvis den avviker i for stor grad (Barnehageloven, 2016, § 19 d og 19 e). På tross av at PP-rådgiveren ikke har makt over hvor stor den ekstra ressursen blir, oppleves PP-tjenesten å være første skritt på veien. Forventningene kan dermed sies å samsvare med PP-tjenestens mandat som sakkyndig instans.

I tillegg til å utrede barnets behov og utarbeide en sakkyndig vurdering, skal PP-tjenesten bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2016, § 19 c). Forventningen om råd og veiledning kan tolkes dit hen at barnehagepedagogene ønsker bistand til dette arbeidet. De nevner likevel ikke behovet for kompetanse og organisasjonsutvikling eksplisitt. De uttalte forventningene om råd og veiledning er noe motstridende med deres forventning om å ikke få optimal hjelp. PP-tjenesten skal være nære brukerne og tilgjengelig for de grupper den skal betjene (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 17 og 19). Mine informanter stiller spørsmål ved hvor tilgjengelig tjenesten egentlig er. Barnehagepedagogene forklarer dette med at tjenesten har mange saker og dermed har rådgiverne liten tid til hver sak. Dette kan ses i sammenheng med funnene i Fylling og Handegårds (2009) *kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Der rapporterer barnehageledere at de opplever tjenesten som lavt bemannet, at PP-rådgiverne ofte er vanskelig å få tak i på kort varsel, og i liten grad tilbyr tjenester barnehagen har behov for når det trengs. Funn fra denne undersøkelsen og en undersøkelse om *PP-tjenestens arbeid med barnehagene* (Cameron, Kovac, & Tveit, 2011) viser også at PP-tjenesten prioriterer sakkyndighetsarbeidet over mer systemrettet arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling. Den samme tendensen utpekte seg hos mine informanter, når de fortalte om oppfølgingen fra PP-tjenesten som jeg vil presentere nærmere i kapittel. 4.2. I de nevnte undersøkelsene kommer det frem at mange PP-rådgivere ønsker å jobbe mer systemrettet. Likevel fører et stort arbeidspress til at de prioriterer det som må gjøres. Kompetanse og organisasjonsutvikling er en mer diffus oppgave, som ikke presiseres i lovteksten i samme grad som den sakkyndige vurderingen (Vogt, 2016, s. 46). *Kartleggingen og evalueringen av PP-tjenesten* (Fylling & Handegård, 2009) forteller om store variasjoner i



organisering og arbeidsmåter hos de ulike PP-kontorene. Det kan derfor tenkes at pedagogenes forventninger om å ikke få den hjelpen de ønsker og at tjenesten er lite tilgjengelig, har sammenheng med PP-tjenestens prioritering av arbeidsoppgaver.

Jeg har nå drøftet barnehagepedagogenes forventninger til PP-tjenesten. Deres forventninger kan i noen grad sies å samsvare med tjenestens mandat. Det ser ut til at det er et misforhold mellom ønsket og reell hjelp, da det generelt er liten tillit til at forventningene om råd, veiledning og ekstra personalressurser blir innfridd fullt ut. Barnehagepedagogene har heller ingen uttalt forventning om at PP-tjenesten kan bidra med kompetanse og organisasjonsutvikling. Den samme tendensen vises også i de andre nevnte undersøkelsene. Faktorer som tid og økonomi kan være vanskelig å endre på. Det kan tenkes at barnehagen og PP-tjenestens forventninger til hverandre i større grad kunne avklares ved samarbeidets begynnelse. Det kan gjøre avstanden mellom hva barnehagen forventer og hva tjenesten klarer å innfri mindre. På den annen side har tjenesten et lovverk å forholde seg til. Med den nye paragrafen i barnehageloven fremheves oppgaven om å gi bistand til kompetanse og organisasjonsutvikling. En konsekvens av lovendringen kan være at tjenesten må vurdere hvordan de organiserer samarbeidet med barnehagen.

I neste avsnitt presenterer jeg barnehagepedagogenes beskrivelser av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten.

## **4.2 Beskrivelse av rådgivningssituasjoner**

Jeg har valgt å dele beskrivelsene av rådgivningssituasjonene inn i tre temaer. Det første temaet handler om den tidlige kontakten med PP-tjenesten og betydningen av kvaliteten på relasjonen mellom pedagogen og rådgiveren. Jeg har kalt denne kategorien *kontaktetablering og relasjon*. Den andre inneholder *beskrivelser av rådene og innspillene* de får av PP-tjenesten og den tredje kategorien omhandler *samarbeidsmøtene*, der PP-tjenesten, barnehagen, foresatte og andre involverte instanser møtes jevnlig.

### **4.2.1 Kontaktetablering og relasjon**

Pedagogene forteller at de i samarbeid med foreldrene tar kontakt når de har et barn som viser atferdsvansker på avdelingen. De sender en henvisning til PP-tjenesten med en pedagogisk

rapport som beskriver barnets styrker og utfordringer, samt tiltak som er prøvd ut. Kaja påpeker at det er viktig å skrive en god pedagogisk rapport for å få god hjelp:

*Jo mer nøyaktig du kan være jo bedre hjelp får du tenker jeg. Så det er jo en veldig vanskelig del av det. For jo mer erfaring man har og hvor lenge man har jobbet med det, jo flinkere blir man også ikke sant. Så hvis man er ung og sånn er det vanskelig (Kaja).*

Siri og Mia forteller at tidligere pleide PP-rådgiveren å ta seg god tid til utredningen av barnet. De observerte barnet og snakket med pedagogen etterpå. På den måten ble rådgiveren kjent med både barnet og barnehagen. Nå beskriver Siri kontakten med PP-rådgiverne på denne måten:

*De er litt kalde og litt distanserte og jeg vet ikke, de er bare møteledere og så ser du dem ikke mer (Siri).*

Barnehagepedagogene jeg har snakket med har jobbet lenge i kommunen og kjenner dermed til mange av PP-rådgiverne. Siri påpekte likevel at det har vært en del utskiftninger i det siste, så det er flere nye PP-rådgivere nå. Alle pedagogene forteller at det er viktig for dem å til en viss grad bli kjent med PP-rådgiveren de innleder et samarbeid med. Mia påpeker at når PP-rådgiveren starter med å fortelle litt om seg selv, og spørre litt om de hun skal jobbe med blir de kjent. Da syns hun det er lettere å åpne seg og snakke fritt. Spesielt når temaet er vanskelig og utfordrende. Kaja opplever det som viktig at PP-rådgiverne kjenner til hennes verdier og hva hun står for. Hun sier videre:

*---og de vet hvordan de skal trigge, hvordan jeg lytter og hvordan jeg tar det til meg da. Når man har søkt hjelp så er man jo også relativt naken. Før har man jo prøvd ting selv og man er jo gjerne i en situasjon hvor man er veldig åpen eller naken (Kaja).*

Å jobbe med barn som viser atferdsvansker kan være utfordrende og kreve mye av pedagogene. Et av de viktigste arbeidsverktøyene i arbeidet med barna er dem selv. Når de på tross av iherdig arbeid opplever å komme til kort kan det oppleves sårbart. Pedagogene uttrykker at de er motivert for å ta imot hjelp, men at PP-rådgiveren må jobbe for å skape en god ramme rundt samarbeidet. De opplever det som personavhengig hvor godt samarbeidet fungerer og hva slags hjelp de får. Hedda forteller om tankene sine når hun ser hvilken rådgiver hun skal samarbeide med:

*Altså om det kommer en ny så blir det jo alltid litt på starten "hvem er du, hva tenker du, altså på en måte hvor har jeg deg hen" da, skjønner? Så man bruker litt tid på å sense det. Men er det en du kjenner så kjenner man til arbeidsstilen ikke sant. Og noen ganger så kjenner man kanskje den personen og så kan man tenke "åh er det henne" (skuffet stemme), dessverre så kan man tenke sånn. Mens andre ganger så kan man tenke sånn "yes" det ble henne denne gangen. Og henne er jeg så trygg på, henne liker jeg ikke sant (Hedda).*

Når samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten starter, går begge parter inn med et sett av forventninger som vil prege resten av samarbeidet rundt barnet. Holdningen og innstillingen PP-rådgiveren viser barnehagepedagogen har stor betydning for deres opplevelse og motivasjon for videre samarbeid.

#### **4.2.2 Råd og andre innspill**

Råd og andre innspill blir stort sett formidlet i form av den sakkyndige vurderingen og under samarbeidsmøtene med foreldrene. Da jeg spurte Kaja om hun noen gang har tid alene med PP-rådgiveren svarer hun:

*Da blir det sånn at du stjeler deg til fem minutter før møtet eller etter møte. For det er et eller annet du MÅ si (Kaja).*

De har ikke tid til å snakke med pedagogene alene, og dermed begrenses samarbeidet til møtene der alle er tilstede. Det er ikke like lett å utforske problemer eller snakke fag og metode med de foresatte tilstede. Da er det de som skal være i fokus. Siri fortalte om en gang den sakkyndige vurderingen ble presentert av PP-rådgiveren til barnehagen og foreldrene:

*Så fikk vi liksom den rapporten på alt han strevde med og hva vi burde gjøre, og rådgiveren sier "jeg skjønner at dere ikke får ekstra timer, men dere burde være med han hver dag, hele tiden når han starter"...og jeg bare " ja men det skjønner jeg, men vi er 25 barn, vi er 4 voksne (Siri).*

Siri opplevde hele situasjonen som urealistisk. Hun forteller at det var vondt å bli fortalt foran foreldrene hva hun og avdelingen burde gjøre, uten noen form for samtale om hvordan det skulle la seg gjennomføre. Flere av barnehagepedagogene har opplevd at PP-rådgiveren har så mye å gjøre at hun ikke rekker å sette seg inn i hver enkelt sak, og virker uforberedt når hun kommer på møtene. For eksempel er det ikke uvanlig at PP-rådgiverens observasjon av barnet

i miljøet er begrenset til et kvarter før ett samarbeidsmøte. Det blir også fortalt om rådgivere som ikke husker barnets navn når møtet starter. Råd og innspill kan dermed oppfattes som generelle og til tider virkelighetsfjerne for pedagogene. Det som skjer innenfor barnehagens vegger er komplekst. Hver barnehage, hver relasjon, hvert barn er unikt. Siri poengter dette ved å si:

*Vi er jo en stor avdeling. Og det er veldig mye overganger. Det er inne, det er ute og vi er forskjellige voksne. Så da tror jeg det er det som også provoserer meg litt. At når du snakker om et barn og hva man skal gjøre, og så har du ikke sett barnet. Og heller ikke sett barnet i miljøet. Så tenker jeg at da ja, da har du ingen ting å si egentlig. For du vet ikke hvordan det barnet fungerer (Siri).*

Siri har ikke stor tillit til innspillene fra PP-rådgiveren og er dermed også i liten grad motivert til å prøve dem ut. Da jeg spurte Kaja om hun har opplevd det som nyttig de gangene hun har fått veiledning svarte hun:

*Jeg kan komme til å oppleve det mer sånn at, hvordan skal jeg si det. Noen ganger tenker jeg at vi stiller mer eller mindre likt, at vi har mer eller mindre samme kompetanse sånn noenlunde, og da får jeg vel ikke så mye ut av det. Ja og hvis du har vært igjennom flere liknende forløp og hatt samme type barn og samme type utfordringer så har du ikke like mye nytte hver gang (Kaja).*

Flere av pedagogene opplever å ha generell kompetanse om atferdsvansker etter å ha jobbet med barn som viser atferdsvansker ved flere anledninger. Det poengteres likevel av flere at det kan være godt med faglige påminnelser for å ivareta profesjonaliteten i arbeidet. Hedda påpeker dette ved å si:

*Du vet når vi går her fra morgen til kveld så er det slik at vi har lett for å komme inn i en rutine hvor rutinene gjentar seg. Selv om det er nyanser så er det stort sett de samme tingene man gjør ikke sant. Og det jeg på en måte kjenner mer og mer på er at jo mer man går inn i disse rutinene så har man fortene for å glemme ting (Hedda).*

Pedagogene formidler dermed at generelle faglige innspill kan være nyttige i arbeidet med barn som viser atferdsvansker. Spesielt når hverdagen er hektisk og tiden til faglige refleksjoner blant personalet er begrenset. Andre ganger kan de oppleve at det ikke er tilstrekkelig med den generelle kunnskapen.

### 4.2.3 Oppfølging og evaluering på samarbeidsmøtene

Barnehagen, foreldrene, PP-tjenesten og eventuelle andre instanser som for eksempel spesialpedagog og barne- og ungdomspsykiatrien møtes regelmessig for å følge opp og evaluere hvordan det går med barnet. Samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehagen foregår hovedsakelig på disse samarbeidsmøtene. Kaja forteller:

*Det er mest på de samarbeidsmøtene faktisk. At de er direkte inne. Og da er det ikke så mye drodling. Altså litt, men da er jo alle samarbeidspartnere i spill på samme tid, og da har vi jo foreldrene å ta hensyn til så vi snakker ikke så mye metode og sånn (Kaja).*

Pedagogene opplever at foreldrenes tilstedeværelse kan begrense utforskning av problemet. Møtene handler ofte om hvordan det går hjemme, om de opplever progresjon, om de opplever at barnets tilbud er bra. Når barnehagepedagogen har ordet, forteller de hvordan de har jobbet, hvordan det går og hvilke planer de har fremover. En form for oppdatering der alle forteller om sin opplevelse av barnet siden sist. Det kan oppleves tøft som forelder å høre om alt barnet strever med. Derfor opplever pedagogene at det er viktig å legge vekt på det positive i møtene. Det kan begrense måten de ordlegger seg på. Kaja forteller imidlertid at alle får en oppgave hver gang som evalueres ved neste møte.

Tre av pedagogene tar foreldrenes perspektiv når de snakker om samarbeidsmøtene. De mener PP-tjenesten kan oppleves som skremmende, fordi mange ikke kjenner til tjenesten og hvordan de jobber. To av pedagogene trekker frem at mange foreldre kan gå i forsvar når de skal samarbeide med PP-tjenesten. Navnet pedagogisk-psykologisk tjeneste forbindes ofte med noe sykt, og de er redd barnet kan bli stemplet senere når utredninger og referater lagres. Hedda påpeker at PP-tjenesten kan oppleves som en ovenfra og ned instans. De kommer og forteller foreldrene hvordan de bør håndtere sitt eget barn. Kaja forteller om foreldre som har kommet til henne etter møtet:

*Og noen ganger så kommer foreldrene etterpå og sier noe de lurte på som de ikke har turt å si, eller det var ikke tid eller. Eller også tror jeg at man har de profesjonelle brillene på så har man kanskje ikke plukket opp de små signalene foreldrene har (Kaja).*

På den måten kan møtene bli formelle og overfladiske, der deltakerne ikke virkelig får snakket sammen til barnets beste. Hedda foreller om en gang hun opplevde det motsatte. En

rådgiver som anerkjente foreldrene som eksperter på eget barn, og skapte en trygghet og en opplevelse av at dette er noe vi skal klare sammen. Pedagogene påpeker at det da kan være lettere å snakke om både det positive og det vanskelige.

#### **4.2.4 Drøfting av beskrivelser av rådgivningssituasjoner**

Barnehagepedagogene tar i samarbeid med foreldrene kontakt med PP-tjenesten når de opplever å ikke selv kunne mestre barnas atferdsuttrykk og tilrettelegge for god utvikling. For å opprette et samarbeid med PP-tjenesten må det sendes en henvisning med en pedagogisk rapport fra barnehagen. Den pedagogiske rapporten beskriver barnets styrker og utfordringer. Den baserer seg på barnehagepedagogens erfaringer med barnet og eventuelle kartlegginger gjort i barnehagen. Pedagogene påpeker at den pedagogiske rapporten er en stor del av utredningsgrunnlaget til den sakkyndige vurderingen, og har stor betydning for den videre hjelpen barnet får. Det påpekes at PP-rådgiverne ofte ikke utreder saken ut over barnehagepedagogens og foreldrenes beskrivelser på grunn av det nevnte tidspresset. En av pedagogene trekker frem at dette er spesielt utfordrende for uerfarne pedagoger som ikke har trening i å skrive rapporter. PP-tjenesten har ansvaret for å utarbeide den sakkyndige vurderingen, men ikke nødvendigvis å gjennomføre alle delene av utredningen (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, s. 35). Når den pedagogiske rapporten blir hovedkilden i den sakkyndige vurderingen kan det bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre om et individrettet fokus på atferdsvanskene. Den pedagogiske rapporten inneholder beskrivelser av barnets styrker og utfordringer, og vil i liten grad gi PP-rådgiveren informasjon om systemet rundt barnet. Som jeg har redegjort for i kapittel 2 er det bred enighet om at individuelle og kontekstuelle faktorer fungerer sammen i utviklingen av atferdsvansker, og dermed også i forebyggende og modererende arbeid. Det kan ikke forutsettes at barnehagepedagogen skal klare å danne seg et helhetlig bilde av individuelle og kontekstuelle forhold alene. Når PP-rådgiveren skal foreta en utredning må hun forholde seg til flere kilder. I den presenterte teorien presiseres det at atferdsvansker er et komplekst problem, og kompleksiteten må gjenspeile seg i utredningsarbeidet (Drugli, 2013, s. 21 og 171-172; Nordahl et al., 2005, s. 80-82 og 141; Rye, 2007, s. 54). Liten tid til eget utredningsarbeid kan være en forklaring på at det er nødvendig for PP-rådgiveren å anta at barnehagepedagogene gir dem gode nok beskrivelser. Den pedagogiske rapporten har stor verdi ved at en som kjenner barnet godt beskriver problemer, styrker og tiltak som er prøvd ut. Det ser ut som konsekvensen av at PP-rådgiverne har liten tid til utredningsarbeidet, er at rådgiverne i liten grad får foretatt

selvstendige vurderinger av systemet rundt barnet.

Alle pedagogene påpeker at det er viktig å ha en god relasjon til PP-rådgiveren. Det er viktig at rådgiveren kjenner til deres verdier og hvordan de kan stille spørsmål som trigger dem og får dem til å reflektere. Det gjør det lettere å samarbeide, snakke om det som er vanskelig og være åpen for endring. Pedagogene jeg har snakket med har jobbet i kommunen lenge og kjenner derfor til flere av rådgiverne. Hvilken rådgiver som settes på saken avgjør hvilke forventninger de har til samarbeidet, noe som kan virke både positivt og negativt avhengig av tidligere erfaringer. At relasjonen mellom rådgiveren og pedagogen er viktig samsvarer med den humanistiske rådgivningstradisjonens ideer om at relasjonen mellom rådgiver og rådsøker er vesentlig for resultatet av rådgivningen og teorien om redusering av atferdsvansker slik jeg har beskrevet i kapittel 2.

Flere av pedagogene jeg har snakket med påpeker at det er lettere å tenke i personlige vendinger når relasjonen til PP-rådgiveren er god. Barnehagepedagogen som er sammen med barnet hver dag har kunnskap om barnet i sitt naturlige miljø, og er en betydningsfull person for barnets utvikling (Drugli, 2013, s. 142). Barnehagepedagogen og PP-rådgiveren kan sammen rette fokuset mot barnehagepedagogens personlige erfaringer og utforske disse. På bakgrunn av utforskningen kan det tre frem en forståelse som blir utgangspunktet for tiltak (Carkhuff, 2000, s. 31; Nordahl et al., 2005, s. 183). En personliggjort forståelse av problemet kan gjøre barnehagepedagogen i stand til å undersøke hva hun selv kan ta ansvar for og påvirke. Det forutsetter at PP-rådgiveren klarer å etablere en *teamfølelse* som Siri uttrykte det. Hun må kjenne at rådgiveren vil være der og har et genuint ønske om å hjelpe. Det kan bidra til at pedagogen blir mer spontan og ærlig og det blir lettere å utforske problemet og videre løsninger. Å utforske problemet handler om å undre seg sammen over spesifikke og generelle fakta om barnet og barnehagehverdagen, og bli bevisst tanker og følelser. Dessuten kan PP-rådgiveren og barnehagepedagogen identifisere hvilke ressurser og muligheter som finnes hos pedagogen og på resten av avdelingen (Vogt, 2016, s. 185 og 187-188). Å personliggjøre problemet og rette fokus mot egen arena i barnehagen, innebærer ikke å se helt bort fra individuelle faktorer hos barnet eller forhold i hjemmet. Alle forhold må tas med i betraktning. Likevel kan fokus mot egen arena gjøre at barnehagepedagogen opplever en større grad av kontroll, enn hvis det ensidig snakkes om faktorer hos barnet eller i hjemmet. Det finnes alltid faktorer i barnehagen som kan bidra til å opprettholde eller forsterke

atferdsvanskene. Et godt barnehagetilbud med trygge relasjoner kan virke beskyttende mot andre risikofaktorer for eksempel hos barnet selv eller i hjemmet (Drugli, 2013, s. 138 og 148; Holland, 2013, s. 27; Nordahl et al., 2005, s. 82).

Barnehagepedagogene forteller at rådene og innspillene de får fra PP-tjenesten som oftest er generelle fakta knyttet til atferdsvansker, og at det er lite tid til refleksjon. Som jeg redegjorde for i kapittel 2 kan forskningsbasert kunnskap lede oss i retning av tiltak som kan være effektive. Pedagogene nevner blant annet faste rutiner, tydelige, korte beskjeder i forkant av situasjoner, og mer ros en ris som eksempler på generelle råd og innspill de har fått. Hedda påpeker at på tross av at hun innehar mye generell kompetanse om hvordan hun skal tilrettelegge for barn som viser atferdsvansker, er det ikke alltid hun klarer å bruke kunnskapen i en hektisk hverdag. Da kan det være nyttig å få en påminnelse. Desto større atferdsvansker barnet viser, jo høyere kompetanse kreves av de ansatte i barnehagen. Generelle kunnskap bør suppleres og skreddersys til hvert enkelt tilfelle for å ha optimal effekt. For at barnehagen skal fungere som beskyttelsesfaktor for risikoutsatte barn, er det nødvendig med spesifikk kompetanse om hvorfor akkurat dette barnet handler som det gjør, akkurat i denne barnehagen, i denne relasjonen (Drugli, 2013, s. 21; Holland, 2013, s. 18; Nordahl et al., 2005, s. 80).

Pedagogene fortalte at oppfølgingen fra PP-tjenesten foregår på samarbeidsmøtene sammen med foresatte og eventuelt andre involverte instanser. Møtene gjennomføres regelmessig og de blir ofte enige om oppgaver alle skal gjennomføre til hver gang. Oppgavene evalueres på neste møte. For å kunne evaluere om et tiltak virker er det nødvendig med realistiske, konkrete mål, som kan nedfelles i for eksempel en tiltaksplan. Det som har hatt positiv effekt kan videreføres og det som ikke har hatt effekt kan forkastes til fordel for nye tiltak (Carkhuff, 2000, s. 35 og 183-185; Vogt, 2016, s. 191). Samarbeidsmøtene kan dermed være en god arena for informasjonsutveksling og formalisering av tiltak. Jeg tolker derimot pedagogene dit hen at de ikke opplever møtene som en arena for personliggjøring og utforskning av problemer. Det er utfordrende når mange parter med ulike perspektiver er tilstede. Pedagogene er svært opptatt av at foreldrene skal føle seg ivaretatt, og at de skal være i fokus på møtene. Det kan begrense hva de velger å snakke om og hvordan de velger å uttale seg. Det medfører lite rom for faglig refleksjon og utforskning, og blir kanskje ikke situasjoner der det oppstår ny innsikt. Dermed kan det også diskuteres om oppgavene de



tildeles på møtene faktisk fører til endring i praksis. Skal en helhetlig forståelse av atferdsvanskene ivaretas, og tiltak føre til positiv endring for barnet, peker teorien slik den er presentert i kapittel 2 mot at utforskning, personliggjøring og identifisering av tiltak må foregå i rådgivningssamtaler mellom barnehagepedagogen og PP-rådgiveren alene.

Jeg har nå drøftet barnehagepedagogenes beskrivelser av rådgivningssituasjonene med PP-tjenesten. Pedagogenes beskrivelser kan tolkes dit hen at PP-tjenesten forsøker å ivareta både individ og systemperspektivet ved å benytte seg av kunnskap om atferdsvansker og ha felles møter for alle involverte. Som jeg har drøftet peker pedagogene likevel på at det er begrenset hvor stor konsekvens rådgivningssituasjonene har for endring av praksis. I neste avsnitt vil jeg presentere hva barnehagepedagogene mener er god hjelp i arbeidet med barn som viser atferdsvansker.

## **4.3 Hva oppleves som god hjelp?**

Som beskrevet over har barnehagepedagogene blandet opplevelse av rådgivningssituasjonene med PP-tjenesten. De forteller om PP-rådgivere med dårlig tid til hver sak, som ofte fungerer som administrative møteledere. Likevel forteller alle pedagogene om tilfeller, nå eller tidligere, der de har opplevd å få en eller annen form for god hjelp. Mot slutten av intervjuet ba jeg dem også om å gi et råd til en PP-rådgiver samt fortelle om hva de mener er god hjelp. Med bakgrunn i dette har jeg kommet frem til tre overordnede temaer. God hjelp er *ekstra ressurser og råd og veiledning*. Rådgivningssituasjonene må bygges opp gjennom en *anerkjennende* relasjon, for å føre til endring i praksis.

### **4.3.1 Ekstra ressurser**

Med god hjelp i form av ekstra ressurser mener jeg ressurser i form av personer, tid og kompetanse. Alle pedagogene poengterer som nevnt tidligere at de trenger ekstra ansatte på avdelingen for å klare å tilrettelegge for barna som viser atferdsvansker. Kaja sier dette når hun blir spurt om hva som er god hjelp:

*Så er det viktig at det kommer en helt fysisk person inn og faktisk løser det barnet gjennom så de får den maksimale utnyttelse av barenhagetiden. For det er det som er vanskelig for oss. Med grunnbemanningen. Fordi når det er på plass så er det så mye som går så mye bedre. Hvis det barn som trenger*

*forberedelse før vi går i gang med en aktivitet, hvis det er et barn som trenger liksom at man snakker ting igjennom etterpå ikke sant. Altså vi har ikke de mulighetene hver gang det skjer noe (Kaja).*

Helst ønsker de seg erfarne spesialpedagoger, oftest er det assistenter som blir satt inn. Ekstra tid til interne møter beskrives også som god hjelp. Samtlige pedagoger beskriver hvor godt det er når avdelingen får diskutert sammen, gjerne med en rådgiver tilstede. Mia forteller om en gang hele avdelingen fikk veiledning sammen:

*Alle var på samme veiledning sånn at vi jobber i samme retning da. Og da er det sånn at i og med at vi er så trygge på hverandre på avdelingen så tør vi å si at "du i stad når du sa det, hva tenkte du med det, eller hva ville du egentlig med det? Kanskje man skulle sagt det på en annen måte" og så får man litt sånn lov å tenke litt. Og det er veldig bra, når man sitter der hele avdelingen så styrker det skikkelig (Mia).*

Det danner en felles forståelse for problemene, og tiltak som planlegges i plenum er lettere å gjennomføre. Denne avdelingen klarte å finne tid til et møte med rådgiveren en gang i uka over en periode, ved at de andre avdelingene i barnehagen passet deres barn i utetiden.

Behovet for kompetanseheving i saker som omhandler atferdsvansker påpekes av flere av pedagogene. PP-rådgiveren kan bidra med ekstra ressurser i form av kunnskap og kompetanse. Siri forteller om en tidligere opplevelse som var god hjelp:

*Jeg føler de satt på veldig mye kunnskap. Ja, det var som en bank av kunnskap som ble formidlet på en veldig varm og anerkjennende måte da, og engasjert (Siri).*

Hun tror fortsatt mange av PP-rådgiverne innehar den samme kunnskapen, men at de ikke har tid eller overskudd til å bruke kompetansen eller formidle den videre. Siri forteller videre at økt kompetanse har gitt henne mer selvtillit i jobben. Hun kan reflektere over egen praksis på en annen måte enn tidligere og har en større tålmodighet i stressede situasjoner. Spesielt i møte med barn som tidligere kunne vekke negative følelser i henne. Økt kunnskap har gitt henne større forståelse for barns atferdsuttrykk og dermed vært med å endre hvordan hun møter barn. Pedagogene mener PP-rådgiverens kunnskap og kompetanse om barn med spesielle behov kan formidles på mange måter. For eksempel i rådgivningssamtaler, kurs og foredragsvirksomhet, eller ved formidling av artikler eller bøker. Mia nevner også

kjennskapen PP-tjenesten har til andre instanser som eventuelt kan hjelpe hvis de selv ikke har mulighet. Mia har opplevd å få veiledning fra en rådgiver fra Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (tidligere Atferdsenteret) som introduserte programmet *Tidlig innsats for barn i risiko* (TIBIR) for avdelingen.

### 4.3.2 Gode råd og konstruktiv veiledning

Som nevnt over er ikke alle råd gode og ikke all veiledning fører til endring. Hva er det barnehagepedagogene mener skal til for at rådgivningssituasjonene skal oppleves som meningsfulle og hva er gode råd?

Slik det er i dag er møtestedet mellom barnehagen og PP-tjenesten som beskrevet på samarbeidsmøtene, der foresatte og andre instanser er tilstede. Det er et stort ønske fra alle pedagogene om mer tid med PP-rådgiveren alene. Kaja forteller dette når vi snakker om behovet for mer tid med PP-rådgiveren:

*Men det er klart at jeg synes jo, av mange forskjellige årsaker så synes vi det er for lite. For vi har jo. Du har jo lyst til å dele det som lykkes. Å si hva som har skjedd og nå har vi faktisk jobbet og nå har det faktisk barnet har faktisk flyttet seg. Har du ikke lyst til å se? Men det kan man jo leve med. Men det er mer de der tilfellene når det ikke skjer. Når det ikke er noen serlig utvikling. "hva pokker skal vi" og det fører ikke frem det vi gjør og det går alt for langsom for eksempel. Og så ser du at alt kommer ut i barnet (Kaja).*

Barnehagepedagogene ønsker seg mer til å prate om både utfordringer og fremskritt. De opplever det som frustrerende og trist på barnets vegne når de ikke ser en positiv utvikling. De ville opplevd det som god hjelp hvis en fast PP-rådgiver kunne følge opp saken over tid. Enten med bare pedagogen eller hele avdelingen. Siri påpekte at det hadde ikke trengt å være en gang i uka. Det kunne også vært sjeldnere, for eksempel en gang i måneden. Alle fortalte om hvor viktig det er at hele avdelingen samarbeider og har felles utgangspunkt når de skal jobbe med barn som viser atferdsvansker. Ikke alle sitter med samme forståelse av hvorfor og hvordan tiltak skal gjennomføres. Det er mange ufaglærte i barnehagene og ofte er barnehagepedagogen den eneste med pedagogisk utdanning på avdelingen. Hedda fortalte at hun ofte har brukt faglig veileder i barnehagen når hun har hatt behov for å diskutere utfordringer, knyttet til ulikheter og misforståelser på avdelingen. Mia trekker også frem

faglig veileder i barnehagen som en ressurs. I begge barnehagene skal stillingen nå avvikles, og de ytret et ønske om at PP-tjenesten kunne vært en god erstatning hvis de hadde hatt bedre tid. Hedda påpekte derimot at det ikke trenger å være konstruktivt at hele avdelingen får veiledning av en PP-rådgiver:

*Den gangen PP-rådgiveren veiledet avdelingen så var det på en måte også på et veldig generelt grunnlag ikke sant. Og det blir ikke noe sånn aha. Og så er det veldig variasjon innad i personalet å. Så det er ikke alle helt som forstår da, hva dette her betyr ikke sant. Kanskje forstår man det der og da. Men så blir det såpass generelt at i det man har gått, så er det noe som er glemt (Hedda).*

Uavhengig av hvilken arena pedagogene møter PP-rådgiveren på, trekker pedagogene frem at rådene de får må være forankret i deres hverdag for å føre til endring. Sitatet over forteller om betydningen av å trekke PP-rådgiverens kunnskap ned på et praksisnært nivå, spesielt når personalgruppas kompetanse er sammensatt. Også pedagogene forteller at de ofte skulle hatt hjelp til å forstå hvordan de kan anvende generelle kunnskap i praksis. Barnehagen tar kontakt med PP-tjenesten fordi de trenger hjelp til å tilrettelegge for barnet, på en annen måte enn de av ulike årsaker har kapasitet til i dag. De erfarne pedagogene opplever å kunne teorien og har gjennom mange år opparbeidet seg mye erfaring. Likevel opplever de at veien må gås opp på nytt hver gang de møter et nytt barn.

Mia forteller om en god opplevelse hun hadde for noen år siden. Personalgruppa fikk veiledning av en rådgiver over tid. Gjennom programmet «Tidlig innsats for barn i risiko», ble forskningsbasert teori om hvordan miljøet kan tilrettelegges for barn som viser atferdsvansker arbeidet ned til konkrete tiltak. Hun forteller om sin opplevelse:

*Så det var på en måte veldig systematisk og veldig enkelt men sammensatt da. For det er jo mye man skal gjøre, men det blir tatt helt ned på et hva skal jeg kalle det, et lettere nivå (Mia).*

Rådgiveren presenterte nye temaer og konkrete oppgaver hver uke. Oppgavene ble sammen med personalgruppa skreddersydd til deres avdeling. På den måten ble kunnskapen mer håndterbar. For eksempel handlet et av temaene om hvordan personalet ga beskjeder; «ikke hopp på bordet» ble til «gå ned fra bordet» og «ikke ta på sidemannen under samlingsstunden» ble til «legg hendene i fanget». På den måten hjalp rådgiveren avdelingen å endre en negativ spiral. Et annet eksempel handlet om «toalettsituasjonen» før måltidet. Alle

skulle da på toalettet og vaske hendene sine. Hver dag ble det bråk om hvem som skulle bruke de ulike toalettene, og det ble konflikter i køen. Sammen med rådgiveren fant personalet ut at de kunne lage «faste doer». Hvert barn hørte til sin do og dermed ble kaoset rundt toalettsituasjonen borte. Det ble forutsigbart for hele barnegruppa, ikke bare for gutten som tiltakene opprinnelig ble satt i gang for. Dette er enkle grep som kan høres selvsagte ut, men som Mia påpeker, så skal man komme på disse selvsagte grepene og det er ikke alltid lett å se seg selv og egne rutiner midt i en hektisk hverdag. Da kan det være godt at noen kommer utenifra og ser og stiller spørsmål. Med utgangspunkt i spesifikke situasjoner kan man sammen komme frem til gjennomførbare endringer i praksis. Mia fortalte at tiltakene som ble satt i gang kom hele barnegruppa til gode. De har valgt å fortsette med flere av endringene flere år etter at gutten hun forteller om begynte på skolen.

Hedda forteller om et vellykket råd hun fikk fra en PP-rådgiver en gang hun jobbet med et barn med selektiv mutisme. Hun snakket kun med utvalgte personer. Hedda var ikke en av dem hun ville snakke med. Hun fikk et tips av PP-rådgiveren om å forsøke å leke seg til en samtale ved å snakke gjennom noe annet. Pedagogen forsøkte ved neste måltid å snakke med jenta via en kaviartube, og det fungerte. Under det måltidet kommuniserte hun verbalt med jenta for første gang gjennom to kaviartuber. Hedda beskriver rådet som en suksess. Det var konkret og enkelt å gjennomføre innenfor de rammene hun hadde til rådighet.

Videoveiledning trekkes også frem som et godt utgangspunkt for refleksjon av to av pedagogene. Kaja forteller om en gang hun var med på Marte Meo veiledning:

*Når du ser at " når du gjør sånn, så gjør han sånn". Det er jo veldig nyttig. Og det tar du jo opp i deg selv med et samme ikke sant. For det blir så tydelig. For det ble stykket opp i veldig små biter ikke sant. Og så brukte man god tid på å snakke om det, så da fikk man jo veldig sånn konkrete råd. For det var en, hva skal man si, en annen måte å tenke på for så ble man jo korrigert i forhold til det man selv trodde var riktig. Jeg trodde jo at jeg gjorde ting riktig ikke sant (Kaja).*

Pedagogene forteller at de synes det var ubehagelig å bli filmet, men at utbyttet av veiledningen gjorde at det var verdt det. De forteller at de vil ta med seg refleksjonene inn i arbeidet med alle barna. Å reflektere over egen praksis kan også gjøres gjennom eksempelvis

praksisfortellinger eller observasjoner. Dette trekkes frem som svært nyttig av alle pedagogene.

Barnehagepedagogene vil gjerne se PP-rådgiveren mer i aksjon ute i barnehagene. Alle har god erfaring med at PP-rådgiveren er ute og observerer for å bli kjent med barnet og avdelingen. Da kan de se hva som gjøres bra og hva som kan gjøres annerledes og ta med seg observasjonen sine til samarbeidsmøtene. Som et eksempel fortalte Hedda om en spesialpedagog som observerte et barn gjennom å selv være deltaker i leken:

*Og der er hun i aksjon ikke sant. Hun har mulighet til å observere barnet i frileken selv om hun sånn tilsynelatende ser ut som hun ikke bryr seg så mye om barnet for å sette det på spissen. Fordi hun da kanskje er mere med andre barn. Så er det hennes stil for hun da på en måte ser hva det er han gjør (Hedda).*

På den måten blir observasjonssituasjonene naturlige og lite konstruerte. Flere av pedagogene sier at barna gjerne oppfører seg litt annerledes, når det sitter en dame med notatblokk i et hjørne og skriver i et kvarter og så går igjen. Å bli med inn i barnehagehverdagen gjør at PP-rådgiveren kan få et større bilde av barnets fungering i sitt naturlige miljø, samt et godt grunnlag for å forstå de sosiale prosessene som skjer på den konkrete avdelingen. Dette gir et godt utgangspunkt for konkret råd og veiledning og for å bruke praksisfortellinger, både når rådgiveren reflekterer med barnehagepedagogen og i samtaler med foreldrene.

### **4.3.3 Anerkjennelse**

Barnehagepedagogene opplever som beskrevet over at det er svært varierende hva slags hjelp de får av PP-rådgiverne. For å få en forståelse av hvordan en lovpålagt tjeneste kan være så avhengig av enkeltpersoner, har jeg lett i beskrivelsene fra pedagogene der de forteller om god hjelp. Jeg har forsøkt å se bak de konkrete tingene som ekstra personale og mer tid. Jeg tolker essensen i det pedagogene beskriver som god hjelp for *anerkjennelse*. Som nevnt i kapittel 2, kan anerkjennelse handle om å bli lyttet til, forstått, føle seg akseptert, tolerert og bekreftet (Schibbye, 2009; Schibbye, 1996). Anerkjennelse kan ses på som reisverket i det pedagogene beskriver som gode rådgivningssituasjoner.

Da barnehagepedagogene fortalte om hva de mener er god hjelp trakk alle frem at PP-rådgiveren må lytte til dem hun er sammen med. Siri ville gitt dette rådet til en PP-rådgiver:

*Ja, altså når du kommer ut vær tilstede og nærværende og lytt. Og vis varme og engasjement. Jeg føler at du ser på en person om "her vil jeg være. Nå er det deg, hva skal vi gjøre", enn om de er sånn fjerne i blikket. Og så har de gjentatt – «jeg har egentlig ikke tid til møter, jeg har egentlig ikke tid til å være her», og jeg føler at de er halveis på vei ut nesten (Siri).*

Det merkes godt, både av pedagogene og av foreldrene når PP-rådgiveren klarer å være tilstede der hun er, og være genuint opptatt av å søke etter informasjon. Alle pedagogene ønsker at PP-rådgiveren skal ta seg tid til å forstå hvem hun jobber med. Hvem er barnet, hvem er de foresatte og hvem er de som jobber i barnehagen. Da jeg ba Siri beskrive en god PP-rådgiver sier hun:

*En veldig god PP-rådgiver, er litt nysgjerrig og åpen. "Hva er det jeg har her? Hvem er de voksne, hvem er barna"? (Siri).*

Gjennom å lytte til barnehagepedagogen kan PP-rådgiveren forsøke å forstå. Siri forteller om en gutt hun jobbet med som hadde vansker med å komme inn i lek. Det endte ofte med at han slo de andre barna og ble irettesatt for det. PP-rådgiveren som hadde denne saken observert avdelingen og bevisstgjorde personalet på hva slags lekeroller han ofte gikk inn i. Hun stilte spørsmål med utgangspunkt i observasjonene sine og veiledet personalet på hvordan de kunne hjelpe han inn i lek, ved å selv delta i leken.

Mia fortalte om en gang hun fikk hjelp til å endre samlingsstundene av en rådgiver. Før veiledningen var samlingsstundene ikke planlagte og var ofte preget av konflikter. Spesielt en gutt ble mye irettesatt. Rådgiveren hjalp personalet å lage en ramme rundt samlingsstunden. Sammen utarbeidet de et fast rituale for start og slutt. Innholdet i midten var opp til den som skulle ha samlingen, men en ny regel var at det skulle være planlagt. Det ble avsatt tid til at den som skulle ha samlingen fikk forberede seg og hente frem det materialet de eventuelt trengte. Det gjorde samlingsstundene forutsigbare og mer spennende for barna. Det bidro til mindre konflikter og ble morsommere å gjennomføre for de voksne.

De to eksemplene illustrerer hvordan barnehagepedagogene har endret praksis etter rådgivningssituasjoner. Gjennom å oppleve å bli lyttet til, forstått, akseptert og bekreftet før PP-rådgiveren har bidratt med egne synspunkter og råd, har de fått mulighet til å reflektere over situasjonene. Anerkjennelse kan skape et trygt rom å utforske innenfor. Trygghet ble trukket frem av flere pedagoger da vi snakket om hvorfor de foretrakk noen PP-rådgivere

fremfor andre. Mia fortalte om en gang hun og kollegaene skulle reflektere over hverandres utfordringer og styrker sammen med en rådgiver fra Nasjonalt senter for barn og unge. Da jeg spurte hvordan hun opplevde det svarte hun:

*Det kan være veldig skummelt. Og veldig sårende kanskje, men i og med at det var så trygt, vi var alle sammen om det, og det var jo for å gjøre hverdagen på avdelingen bedre, og ikke minst for denne gutten ... så det tror jeg. Eller jeg vet at det føltes veldig bra (Mia).*

Da Mia opplevde å bli anerkjent av rådgiveren og de andre på avdelingen ble det ikke truende å snakke om egne utfordringer. Pedagogene opplever å føle trygghet i samarbeidet med noen rådgivere og usikkerhet med andre. Hedda forklarer hva trygghet innebærer for henne:

*Det handler om å stole på at saken blir ivaretatt. Det ligger vel kanskje i den måten PP-rådgiveren er på. Og hvordan saksgangen er. At den er ryddig og tydelig. Komme forberedt. Ja. Sender ut innkallinger i tide. Sender ut referat hvis de skal det. Sånne ting synes jeg har mye å si da (Hedda).*

Jeg opplever at pedagogenes beskrivelser av trygghet handler om to ting. For det første handler det om hvordan rådgiveren fremstår som person, hvordan hun klarer å skape det anerkjennende rommet å utforske innenfor. For det andre handler det om at rådgiveren er strukturert, tillitsfull og organiserer arbeidet på en god måte.

#### **4.3.4 Drøfting av hva oppleves som god hjelp?**

Barnehagepedagogene opplever ekstra ressurser i form av ansatte, tid og kompetanse som god hjelp. Øverst på lista står PP-tjenestens anbefalinger om ekstra personalressurser. Dette kan ses i sammenheng med Rambølls (2011) funn, der barnehagestyrere mener personalressurser og tilstrekkelig kompetanse blant personalet er en viktigere faktor for et godt spesialpedagogisk tilbud enn veiledning av personalet. Det kan likevel diskuteres om ikke veiledning kunne bidratt til nettopp økt kompetanse hos personalet. Den generelle kompetansen om atferdsvansker er ofte ikke tilstrekkelig i barnehagen. I tillegg er det viktig at en som ikke opplever problemene daglig kan se på situasjonen med et nytt blikk. Sammen kan rådgiveren og pedagogen utvikle kompetanse om hva akkurat dette barnet har behov for (Nordahl et al., 2005, s. 180). Barnehagepedagogene jeg har snakket med har opplevd at



rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten har vært lite konstruktive, ved at de ikke har bidratt til nye perspektiver og endringer i praksis. Liknende funn er presentert i annen forskning, beskrevet i kapittel 2. Der ytrer barnehager en viss motstand mot endring og veiledning. To av pedagogene jeg har snakket med mener det handler om at det oppleves vanskelig når PP-rådgiveren ber dem gjøre ting som ikke er gjennomførbart i praksis. Det hjelper ikke hvor mye veiledning og gode råd du får når det ikke er nok voksne til stede så du får fulgt det opp. Skal de prioritere rådgivningssituasjoner med eksterne instanser, må de ha en tro på at det kommer barna til gode. Tiden de bruker sammen med en rådgiver, vil gå ut over tiden de har med barna og rådgivningssituasjonene må oppleves som meningsfulle hvis de skal prioriteres.

Dette kan innebære et legitimitetsproblem for PP-tjenesten. På den ene siden skal de ifølge loven bistå barnehagene i saker som angår barn med spesielle behov. På den annen side kommer det signaler fra barnehagene om at de ofte opplever hjelp ut over ekstra personalressurser, som dårlig utnyttet tid. På tross av blandede opplevelser med rådgivningssituasjonene, etterlyste mine informanter mer tid alene med PP-rådgiveren. Flere trekker frem regelmessige møter over tid som god hjelp. Dette fremstår også som nødvendig i faglitteraturen som omhandler forebygging og redusering av atferdsvansker (Nordahl et al., 2005, s. 181). Derfor undrer jeg meg over om det er kvaliteten på rådgivningssituasjonene som er årsaken til motstand mot endring. Det kan som nevnt være en konsekvens av at rådgiverne har liten tid til hver sak. På tross av varierende tillit til hvor mye hjelp barnehagepedagogene forventer å få fra PP-tjenesten, opplever jeg at de formidlet en tro på rådgiverens kompetanse. Det er måten rådgiverne anvender sin kompetanse og hvordan den formidles videre det ofte er misnøye rundt. For at rådgivningssituasjoner skal være et godt hjelpemiddel i arbeidet med barn som viser atferdsvansker, formidler barnehagepedagogene at de trenger anerkjennende PP-rådgivere. De må oppleve mellommenneskelige møter som hjelper dem å se og bekrefte deres evner og muligheter til å hjelpe. Det vil være et godt reisverk for rådgivningssituasjonene (Carkhuff, 2000; Lassen, 2014, s. 35; Schibbye, 2009, s. 280; Schibbye, 1996).

Pedagogene fortalte som nevnt at de er opptatt av kvaliteten på relasjonen med barnet som viser atferdsvansker. Kunnskap om relasjonsarbeid er noe de har opparbeidet seg gjennom mange års erfaring, videreutdanning og kurs. Likevel fortalte Kaja, som har over 20 års erfaring fra barnehagen, at hun fortsatt får nye perspektiver på samspillsituasjoner gjennom for eksempel *Marte Meo* veiledning. Flere av pedagogene fortalte at uansett

erfaringsbakgrunn og formell kompetanse, må veien gås opp hver gang de møter et nytt barn. Ofte må de prøve nye strategier eller endre væremåte. Dette fremheves også som vesentlig i teorien om forebygging og redusering av atferdsvansker, slik jeg har beskrevet i kapittel 2. Kvaliteten på relasjonene barnet er en del av, og hvilke samspillsmønstre barnet opplever vil i stor grad påvirke videre utvikling (Drugli, 2013, s. 136-137; Nilsen et al., 2014, s. 159; Nordahl et al., 2005, s. 183).

Å jobbe med seg selv og bli bevisst holdninger og hvordan disse kommer til uttrykk kan være krevende arbeid (Holland, 2013, s. 18; Rye, 2007, s. 58 og 62-63). Gjennom gode rådgivningssituasjoner kan PP-rådgiveren bistå barnehagepedagogen i arbeidet. Barnehagepedagogene ønsker hjelp til å finne konkrete tiltak, og bistand til hvordan tiltakene kan implementeres i hverdagen. Tiltakene må ta utgangspunkt i de ressursene som finnes blant personalet og bygge videre på det som lar seg gjennomføre innenfor de rammene barnehagen har. Det er dermed en forutsetning for gode rådgivningssituasjoner at rådgiveren har god kjennskap til barnet og barnehagen (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 19). Er rådgivningsprosessen forankret i barnets virkelighet, er muligheten større for at barnehagen kan fungere som en beskyttelsesfaktor og bidra til positiv utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 80).

Kunnskap om barnet og barnehagen får PP-rådgiveren gjennom å lytte til de hun samhandler med. Barnehagepedagogene sier de opplever god hjelp når PP-rådgiveren tar seg tid til å lytte for å bli kjent med individuelle og kontekstuelle faktorer knyttet til barnet.

Barnehagepedagogen uttrykke seg både gjennom ord og nonverbal kommunikasjon. Å lytte etter det som blir sagt og ikke sagt er en rik kilde til å bli kjent med situasjonen. På den måten blir evnen til å lytte et av rådgiverens viktigste redskaper (Carkhuff, 2000, s. 71 og 79-82; Møller, 2012, s. 27-28; Schibbye, 1996, s. 533).

Det er ifølge barnehagepedagogene god hjelp når rådgiveren møter barnehagepedagogene med åpenhet og nysgjerrighet for å forstå hvem hun står ovenfor, og hvordan hun kan hjelpe. Dette fremheves også som nødvendig for endring av Møller (2012) og Schibbye (1996), slik jeg har beskrevet i kapittel 2. Da er det mulig å skreddersy rådgivningssituasjonen og forankre dem i barnehagepedagogens hverdag. For å forstå barnehagepedagogen må rådgiveren ta kontakt med likende følelser i seg selv og formidle forståelse til barnehagepedagogen på en undrende og empatisk måte. Empati er den best dokumenterte enkeltfaktoren som forklarer hvorfor noen rådgivere klarer å være til reell hjelp. Å vise empatisk forståelse er en treleddet

prosess. PP-rådgiveren må først forstå hva barnehagepedagogen uttrykker, deretter formidle hva hun har forstått, slik at barnehagepedagogen opplever å bli møtt på en empatisk måte. Også når barnehagepedagogens opplevelse ikke likner noe rådgiveren selv har erfart, og hun ikke finner mening ut i fra sitt eget perspektiv, skal hun vise empatisk forståelse (Bjørndal, 2016, s. 53-55; Møller, 2012, s. 29-31). Et eksempel på dette er fortellingen til Siri om barnet som slo de andre barna når han ville være med å leke. Han ble irettesatt i stedet for å få veiledning av de voksne på avdelingen. Rådgiveren dømte ikke de ansatte for det, selv om hun kanskje ikke ville reagert slik selv. Hun lyttet, forsto deres opplevelse av å stå i en vanskelig situasjon og bekreftet opplevelsen på en tolerant måte. Deretter inviterte hun til videre refleksjon. Gjennom å bekrefte personalets opplevelse og formidle den tilbake på en empatisk måte kan rådgiveren fungere som et objektivt speil. Det kan gi barnehagepedagogen mulighet til å se seg selv og barnehagehverdagen med nye øyne (Rogers, referert i Gelso & Fretz, 2001, s. 375). Jeg oppfatter at det er det barnehagepedagogene etterlyser når de ønsker hjelp til å jobbe praktisk med teorien og de generelle rådene. Det innebærer ikke at rådgiveren skal ekskludere sitt eget perspektiv, men hun må lytte, vise forståelse og aksept for den andres opplevelse, før hun presenterer sin egen. På den måten kan det åpnes opp for en dialog basert på barnehagepedagogens premisser (Møller, 2012, s. 32).

Hvordan PP-rådgiveren responderer på barnehagepedagogens perspektiv har stor betydning for utbytte av rådgivningen. Bekreftende respons er mestringsorientert og tar sikte mot at nye perspektiver og mulighetsrom kan omsettes til handling (Bjørndal, 2016, s. 209-212; Carkhuff, 2000, s. 99; Møller, 2012, s. 33-34). Det fastlåste i situasjoner knytter seg ofte til vurderinger av opplevelsen heller enn selve opplevelsen (Møller, 2012, s. 31-32). For eksempel kan det tenkes at de barnehageansattes første reaksjon på gutten som slo, bunnet i en vurdering av at å slå er noe galt som må iverksettes. PP-rådgiveren lyttet, forsto, bekreftet og ga barnehagepedagogens erfaring oppmerksomhet og aksept. På den måten ga hun autoritet til barnehagepedagogens opplevelse av situasjonen som vanskelig (Schibbye, 1996, s. 536). Videre hjalp det barnehagepedagogen å revurdere handlingen og åpne opp for nye perspektiver. Barnehagepedagogens første respons- iverksettelse av barnet, ble erstattet av et gjennomtenkt tiltak. Hun hjalp gutten å finne alternative handlingsmuligheter gjennom å være deltakende i leken sammen med han. Dette er et eksempel på hvordan økt selvrefleksjon, kan gjøre barnehagepedagogene mer bevisst sin egen rolle i relasjon til barnet, og hvordan deres holdninger kommer til uttrykk. Pedagogen kan bli mer sensitiv for barnets følelser og

signaler. Samspillsituasjoner som tidligere har vært impulsive kan på den måten justeres og bidra til positiv utvikling (Møller, 2012, s. 33-34; Rye, 2007, s. 58 og 62-63).

Generelle råd er ikke bare negativt omtalt av pedagogene. Noen ganger opplever pedagogene det som nyttig med generelle råd og innspill i form av artikler eller kurs. Det trengs samhandling og bevissthet rundt hva som krever videre refleksjonsarbeid for å være gjennomførbart samt hva barnehagepedagogen mestrer uten videre veiledning fra PP-rådgiveren. Det vil være ulikt hos forskjellige barnehagepedagoger med ulik erfaring og kompetanse.

Som eksemplifisert i dette kapittelet om god hjelp, kan anerkjennende rådgivningssituasjoner bidra til at personalet endrer perspektiver og væremåter. Rådgivningssituasjonene pedagogene forteller om har også bidratt til at de har endret organisering av hverdagen, rutiner og arbeidsmåter. Dette er eksempler på hvordan individ og systemrettet arbeid kan gå hånd i hånd. Som beskrevet i kapittel 2 kan arbeidet med enkeltbarn være utgangspunkt for endringer som kommer hele avdelingen til gode. Motsatt kan systemrettet arbeid være en fordel i arbeidet med enkeltsaker. Gjennom å jobbe med systemet får rådgiveren kjennskap til den enkelte barnehage, noe som vil være en fordel i sakkyndighetsarbeidet der tjenesten skal ta det ordinære barnehage tilbudet med i betraktning (Prop. 103 L, 2015-2016, s. 34). Med den nye paragrafen i Barnehageloven aktualiseres fokuset på systemrettet arbeid i barnehagene (Barnehageloven, 2016 § 19 c). Arbeidsformene til PP-tjenesten skal forsøke å kombinere det individrettede og systemrettede perspektivet. Jeg har her eksemplifisert hvordan rådgivning med barnehagepedagoger kan være en måte å kombinere perspektivene. Dette blir også vektlagt i Håndbok for PP-tjenesten (2001, s. 54), der det påpekes at individ og systemrettet arbeid ikke står i motsetning til hverandre, men innebærer et utvidet perspektiv. Det handler om å vurdere hvordan systemfaktorer påvirker utviklings og læringstilbudet til enkeltbarn. Eksempler på systemfaktorer kan være kompetanse hos de ansatte, rutiner, arbeidsmåter og organisering. Det er et paradoks at eksemplene barnehagepedagogene forteller om, er hjelp de fikk for flere år siden. Nå opplever de at PP-rådgiverne ikke har tid til å jobbe på denne måten. Endringene i Barnehageloven og andre forventninger fra politisk hold, tegner et bilde av at det burde vært motsatt. Det er klare forventninger om mer systemrettet arbeid og større nærhet til barnehagene, slik at vi kommer nærmere målet om tidlig innsats (Barnehageloven, 2016, § 19 c; Meld.St.16, 2006-2008; Prop. 103 L, 2015-2016, s. 32).

Nå har jeg drøftet hva barnehagepedagogene opplever som god hjelp i arbeidet med barn som viser atferdsvansker. Pedagogene peker på ekstra ressurser som god hjelp. Først og fremst ekstra personalressurser, men også ekstra tid til avdelingsmøter og økt kompetanse. De opplever at råd og veiledning kan være god hjelp når det bidrar til endring i praksis. Motstanden mot endring og veiledning som beskrives også i andre undersøkelser, kan dreie seg om at rådgivningen som tilbys, ikke bidrar til endring. Jeg tolker pedagogene dit hen at de ønsker mer støtte i arbeidet med barn som viser atferdsvansker, dersom rådgiverne har tid til å bistå på en anerkjennende måte. Skal pedagogene prioritere rådgivningssituasjoner med eksterne instanser, må de ha en tro på at det kommer barna til gode. Pedagogene må få mulighet til å endre perspektiver og sammen med rådgiveren komme frem til konkrete tiltak som kan gjennomføres i praksis. De formidler alle et perspektiv på atferdsvansker som noe som oppstår i relasjonen mellom barnet og miljøet rundt. De er opptatt av hvordan de kan legge hverdagen til rette, så de ivaretar alle barna på avdelingen. De er bevisst viktigheten av å ha en god relasjon til barna. Dermed er det ikke en generell motstand mot endring de formidler, men en motstand mot mer av det de opplever ikke utgjør en forskjell for barna i dag. På bakgrunn av refleksjonene i dette kapitlet tolker jeg pedagogene dit hen at de mener god hjelp er en kombinasjon av individrettet og systemrettet arbeid. Slik jeg har beskrevet at lovverket og faglitteraturen også formidler.

# 5. Avslutning

I dette avsluttende kapittelet oppsummerer jeg studien og svarer på de tre forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg foreta noen avsluttende refleksjoner og peke fremover mot videre forskningsmuligheter.

## 5.1 Oppsummering

Formålet med dette studie har vært å belyse PP-tjenestens rolle som rådgivende instans for barnehagene i arbeidet med barn som viser atferdsvansker. Problemstillingen har vært; *Hvordan opplever barnehagepedagoger rådgivningssituasjoner med Pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeidet med barn som viser atferdsvansker?*

Problemstillingen er undersøkt gjennom tre forskningsspørsmål: *Hvilke forventninger har barnehagepedagoger til PP-tjenesten? Hvordan beskriver barnehagepedagoger rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten? Og hva opplever de som god hjelp i arbeidet med barn som viser atferdsvansker?*

For å svare på problemstillingen fant jeg det hensiktsmessig å samle inn data gjennom et kvalitativt forskningsintervju. Jeg tok kontakt med barnehager i en kommune på Østlandet for å finne informanter, som fylte mine forhåndsbestemte kriterier. Jeg valgte å intervju fire barnehagepedagoger om deres opplevelse av rådgivningssituasjoner med PP-tjenesten. For å analysere datamaterialet har jeg benyttet tematisk analyse. Gjennom et fenomenologisk- og hermeneutisk inspirert perspektiv har jeg tolket deres fortellinger. Deretter har jeg drøftet funnene i lys av oppgavens teoretiske og forskningsmessige ramme. For å styrke studiens reliabilitet og validitet har jeg forsøkt å gi fylldige beskrivelser av forskningsreisen i kapittel 3. Gjennom hele prosessen har jeg reflektert over etiske hensyn og etterstrebet vitenskapelig redelighet. Resultatene presentert i denne oppgaven er konstruert i samspill mellom de fire informantene og meg som forsker. Utvalgets størrelse, gjør at resultatene fra denne studien ikke kan generaliseres. Slik jeg har reflektert over i kapittel 3 lar jeg det være opp til hver enkelt leser i hvilken grad resultatene er overførbare til andre sammenhenger. Jeg håper studien kan være til inspirasjon for andre. Personlig vil jeg ta med meg refleksjonene fra denne studien inn mitt nye arbeid som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Jeg vil i det følgende oppsummere hovedfunnene ved å svare på de tre forskningsspørsmålene.

### **5.1.1 Hvilke forventninger har de til PP-tjenesten?**

Barnehagepedagogene forteller at en stor del av motivasjonen for å kontakte PP-tjenesten er behovet for ekstra personalressurser. De forventer at kontakten med PP-tjenesten bidrar til dette. De forventer også råd og veiledning til hvordan de kan tilrettelegge barnehagetilbudet for barnet. Råd og veiledning forventes gjennom den sakkyndige vurderingen og på samarbeidsmøter der alle involverte rundt barnet er til stede. Dette kan som beskrevet samsvare med PP-tjenestens mandat som sakkyndig instans. Forventninger om kompetanse og organisasjonsutvikling nevnes ikke eksplisitt av noen av pedagogene. Pedagogenes forventninger om råd og veiledning kan likevel tolkes dit hen at de forventer bistand til å utvikle egen kompetanse. De opplever likevel ikke at forventningene innfris fullt ut. Det kan tenkes at de ikke har noen uttalt forventning om hjelp ut over sakkyndighetsarbeidet, da de opplever at PP-tjenesten er lite tilgjengelig og har liten tid til hver sak. Det samsvarer også med andre studier jeg har vist til, som peker på at PP-tjenesten prioriterer arbeidet med de sakkyndige vurderingene.

### **5.1.2 Hvordan beskriver de rådgivningssituasjonene?**

Barnehagen tar i samarbeid med foreldrene kontakt med PP-tjenesten når de opplever å ikke selv kunne mestre barnets atferdsuttrykk og tilrettelegge for god utvikling. Pedagogen sender inn en henvisning med en pedagogisk rapport som beskriver barnets styrker og utfordringer. Barnehagepedagogene påpeker at den pedagogiske rapporten har stor betydning for innholdet i den sakkyndige vurderingen, og for den videre hjelpen barnet får. Slik jeg har beskrevet tidligere er det bred enighet om at når barn viser atferdsvansker må individuelle og kontekstuelle forhold tas med i betraktning for å redusere vanskene. Barnehagepedagogene forteller at PP-rådgiverne i liten grad får vurdert de kontekstuelle forholdene rundt barnet. På grunn av tidspresset får de heller ikke hatt rådgivningssituasjoner alene med barnehagepedagogen. Når systemet i liten grad omtales i rapporten og rådgiveren ikke har tid til observasjon og refleksjon sammen med pedagogen, kan konsekvensen være et individrettet fokus i utredningsarbeidet.

Barnehagepedagogene opplever at det er viktig å ha en god relasjon til PP-rådgiveren. Det gjør det lettere å samarbeide, snakke om det som er vanskelig og være åpen for endring. De forteller at det er personavhengig hvordan de opplever rådgivningssituasjonene. Dette samsvarer slik jeg har beskrevet med den humanistiske rådgivningstradisjonens ideer om at

relasjonen mellom rådgiver og råde søker er vesentlig for resultatet av rådgivningen. Pedagogene forteller at oppfølgingen av barnet skjer på samarbeidsmøter der PP-rådgiveren, barnehagepedagogen, foresatte og eventuelt andre involverte parter er tilstede. Det kan være en god arena for informasjonsutveksling og formalisering av tiltak. På møtene er det naturlig nok foreldrene som er i fokus. Det medfører lite rom for faglig refleksjon og utforskning. Råd og innspill fra PP-tjenesten blir ofte generelle og bidrar sjelden til nye perspektiver eller endringer i praksis.

### **5.1.3 Hva opplever de er god hjelp?**

Barnehagepedagogene opplever at god hjelp i arbeidet med barn som viser atferdsvansker i stor grad er ekstra personalressurser. Det kan ses i sammenheng med de andre presenterte studiene av PP-tjenestens arbeid i barnehagen. Der blir personalressurser og kompetanse hos personalet beskrevet som en viktigere faktor for kvaliteten på spesialpedagogisk hjelp, enn veiledning av personalet. For at barnehagen skal fungere som en beskyttelsesfaktor for risikoutsatte barn er det som beskrevet ofte nødvendig med rådgivning fra eksterne, for å tilføre kompetanse og se atferden og situasjoner med et nytt blikk.

Barnehagepedagogene opplever at tid alene med rådgiveren er god hjelp, når utforskning og refleksjon fører til nye perspektiver og endring i praksis. Dette krever ofte at PP-rådgiveren må stå i endringsarbeid med pedagogen over tid. Jeg har tolket pedagogene dit hen at de gode rådgivningssamtalene kjennetegnes av en anerkjennende relasjon mellom PP-rådgiveren og barnehagepedagogen. Med utgangspunkt i barnehagepedagogens perspektiver, kan de sammen utforske muligheter for forebyggende og reduserende tiltak. Anerkjennende rådgivningssituasjoner kan også hjelpe barnehagepedagogen å endre perspektiver, væremåter og bli mer sensitiv for barnets atferdsuttrykk. De gode rådgivningssituasjonene pedagogene forteller om har bidratt til en bedre hverdag for enkeltbarn. I tillegg har rådgivningen medført endringer i organisering, rutiner og arbeidsmåter. Barnehagepedagogenes fortellinger er eksempler på hvordan individrettet og systemrettet arbeid kan utfylle hverandre.



## 5.2 Videre forskning

For å følge opp denne studien ville det vært spennende å intervju de samme pedagogene på nytt, for å undersøke deres opplevelser av det nyopprettede veiledningsteamet. Kanskje kan rådgiverne i teamet bidra med noe av det pedagogene beskriver som god hjelp?

Med bakgrunn i mine funn ser jeg at det er aspekter ved samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten som kunne vært interessant og gjøre videre studier på. Eksempelvis hadde det vært spennende med videre studier om hvordan kompetanse og organisasjonsutvikling kan gjøres i praksis. Det ville vært spennende og undersøkt feltet gjennom PP-rådgiverens øyne. Hvordan opplever de å få brukt sin kompetanse? Å favne begge perspektiver, pedagogen og rådgiveren, kan tilføre kunnskap om hvordan vi sammen kan jobbe for barnas beste.

På et mer generelt plan ville det vært interessant med en kvantitativ studie om PP-tjenestens organisering i ulike kommuner. I tillegg kan kvalitative data fra barnehagepedagoger og PP-rådgivere anvendes for å se om ulik organisering utgjør en forskjell i evaluering av tjenesten.

## 5.3 Avsluttende refleksjoner

Tittelen til denne oppgaven «Vi må gå opp veien hver gang», er et sitat hentet fra intervjuet med Kaja. Jeg mener det beskriver hvor komplekst og resurskrevende det kan være å hjelpe barn som viser atferdsvansker. Derfor er det viktig med støtte på veien. På bakgrunn av refleksjoner gjort i denne oppgaven kan det se ut til at rammefaktorer til en viss grad hindrer PP-tjenesten i å tilby det barnehagen opplever som god hjelp. Det kan diskuteres om dette handler om ulik forståelse av lovverket, prioritering, organisering eller om dagens økonomiske rammer er for trange.

Som jeg har redegjort for i denne oppgaven, peker forskning og offentlige dokumenter på viktigheten av tidlig innsats. Som nevnt innledningsvis vet vi at barn som viser atferdsvansker i barnehagen har stor sjanse for å utvikle alvorlige psykososiale vansker. Denne studiens resultater kan ses i sammenheng med det økende antall unge som faller utenfor skole og arbeidsliv. Blant uføretrygdete under 30 år, er psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser den vanligste årsaken (NAV, 2017). På bakgrunn av refleksjonene gjort i denne oppgaven undrer jeg meg over om kompetansen i PP-tjenesten når frem til barna som strever.

Det kan diskuteres om sakkyndig vurdering er det tiltaket som er best egnet til å bedre barnets situasjon. Hva ville skjedd hvis PP-rådgiverne prioriterte kompetanse og organisasjonsutvikling fremfor sakkyndighetsarbeidet? De formelle dokumentene kan få dårligere kvalitet, og dermed kan det ha juridiske konsekvenser. På den andre siden kan det tenkes at kvaliteten på det praktiske arbeidet med barna vil øke dersom pedagogene fikk mer støtte ute i barnehagene. Barn som viser atferdsvansker har behov for mer enn dokumentasjon på vanskene sine og at voksne snakker sammen på møter. De trenger at praksis endres til deres beste. En konsekvens av økt fokus på kompetanse og organisasjonsutvikling, kan være at vansker forebygges og antall enkeltsaker reduseres.

# Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Barnehageloven. (2016). *Lov om barnehager*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Lastet ned fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf).
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler : mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen Skriftserie nr. 155* Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/rappport\\_ppt\\_og\\_barnehagen.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rappport_ppt_og_barnehagen.pdf)
- Carkhuff, R. R. (2000). *The art of helping in the 21st century*. Amherst, Mass: Human Resource Development Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Faglig enhet for PP-tjenesten. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.
- Fylling, I. (2016). Systemrettet arbeid i lokal kontekst. Lastet ned fra SEVU-PPT Nett nettsted: <https://www.sevuppt.no/felles-innhold/felles-del-systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst/>
- Fylling, I., & Handegård, T. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* Vol. 5/2009. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>

- Gelso, C. J., & Fretz, B. R. (2001). *Counseling psychology*. Fort Worth, Texas: Harcourt College Publishers.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn : krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, Christoffersen, & Tuft. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning : kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
- Meld. St. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.16. (2006-2008). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- NAV. (2017). Psykiske lidelser er vanligste årsak til uføretrygd. Lastet ned fra <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Statistikk/AAP+nedsatt+arbeidsevne+og+uforetrygd+-+statistikk/Nyheter/psykiske-lidelser-er-vanligste-%C3%A5rsak-til-uf%C3%B8retrygd>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, V., Haugen, R., Lie, B., & Vogt, A. (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prop. 103 L. (2015-2016). *Endringer i barnehageloven og opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a9e2941d3dd44dd9b016efcfdc78ec4e/no/pdfs/prp201520160103000dddpdfs.pdf>.
- Rambøll. (2011). *Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter Opplæringsloven § 5-7* Rambøll Management Consulting (Red.), Hentet fra [https://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging\\_av\\_spesialpedagogisk\\_hj](https://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging_av_spesialpedagogisk_hj)
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov : et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (1996). Anerkjennelse: en terapeutisk intervensjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 530-537.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Barn og ansatte i barnehager 2016. Lastet ned fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/spesialpedagogisk-hjelp-og-prioritert-opptak/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T., & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov : Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder* Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet\\_til\\_barn\\_med\\_sarlige\\_behov.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf)
- Wormnæs, O. (2016). Om forståelse, tolkning og hermenutikk. I *Kompendiet Sped4010 Vitenskapsteori og forskningmetode*. Oslo: Akademika Forlag.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

*Hvordan opplever barnehagelærere rådgivningssituasjoner med PPT i arbeidet rundt barn som viser atferdsvansker?*

## **Innledning**

Kort introduksjon av meg selv og prosjektet. Samtykkeskjema. Hvordan jeg tenker intervjuet skal foregå og bruken av diktafon.

## **Bakgrunnsinformasjon:**

- Utdanning og arbeidserfaring
- Har du erfaring med å jobbe med barn som viser atferdsvansker? Kan du fortelle litt om hvordan det oppleves?
- Har du hatt rådgivningssituasjoner med PPT i forbindelse med arbeidet?

## **Forventninger til PPT**

**Kan du fortelle meg litt om samarbeidet mellom PPT og barnehagen?**

**Kan du si noe om hvilke forventninger du har til samarbeidet med en PP-rådgiver?**

- Hva tenker du at en PP-rådgiver kan hjelpe deg med?

## **Kontaktetablering og relasjon**

**Hvis du ser tilbake på det første møtet du hadde med PP-rådgiveren, hvordan vil du beskrive det?**

- Opplevde du at rådgiveren var interessert i å høre på det du hadde å si, at hun lyttet til deg? På hvilken måte?
- Opplevde du at PP rådgiveren forstod deg og så deres behov?

## **Utforskning av problemet/personliggjøring**

**Hvis du prøver å huske tilbake, kan du si noe om på hvilken måte dere snakket om/utforsket problemet?**

- Fortalte du fritt? Stilte rådgiveren deg spørsmål?
- Tok spørsmålene utgangspunkt i noe du hadde fortalt, noe hun hadde observert? Ferdige spørsmål fra rådgiver?
- Hvis du kommer på noe, kan du fortelle meg om noe du kom på mens dere utforsket problemet som du ikke hadde tenkt på før?

## **Utforming og planlegging av tiltak/implementering**

**Kan du fortelle om noen konkrete tiltak dere kom frem til under samtalene?**

- Husker du hvordan dere kom frem til tiltakene? (var det forslag fra rådgiver, fra deg, eller kom dere frem til dem sammen?)
- Var rådgiveren involvert i tiltakene på noe vis? (observasjon, veiledning i situasjoner e.l.)

**Hvis du tenker tilbake på en gang du ett eller flere råd om hvordan du kunne jobbe. Hvordan opplevde du å få råd? Kan du si noe om dine tanker eller følelser når du fikk råd?**

**Er veiledning viktig for deg når du jobber med barn som viser atferdsvansker?**

## **Oppfølging/Evaluering**

**Kan du fortelle noe om hvordan dere evaluerer tiltak som prøves ut?**

## **Avsluttende spørsmål**

**Hvis du skal beskrive rådgivningssituasjonene med noen få ord, hvilke ord ville du brukt?**

**Kan du fortelle meg om noe du opplevde som god hjelp?**

**Nå har du erfaring med å samarbeide med PPT. Hvilke råd ville du gitt en PP-rådgiver?**

**Hvis du kunne velge fritt, hvordan tror du det hadde vært best å få hjelp?**

**Er det noe mer du tenker at jeg burde vite for å forstå din opplevelse bedre?**

**Er det noe du vil spørre meg om?**

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*Barnehagepedagogers opplevelse av rådgivningssituasjoner med pedagogisk psykologisk tjeneste*

### Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en del av min mastergrad ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Formålet med studiet er å undersøke barnehagepedagogers opplevelse av rådgivningssituasjoner med pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), som del av arbeidet rundt barn som viser atferdsvansker.

Som deltakere ønsker jeg barnehagepedagoger som i den senere tid har hatt et samarbeid med PPT, som del av arbeidet rundt barn som viser atferdsvansker.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne vil bli intervjuet om sin opplevelse av rådgivningssituasjonene. Intervjuet gjennomføres der det passer best for hver enkelt deltaker, fortrinnsvis i løpet av januar. Tidsomfanget på intervjuet vil være ca. 1 time.

### Hva skjer med intervjumaterialet og informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet, som senere transkriberes til tekst. Lydopptakene og transkripsjonene er det kun jeg som har tilgang til. Når resultatene fra studiet skal publiseres i min masteroppgave, vil deltakerne anonymiseres, gjenkjenning av deltakerne eller deres arbeidssted vil dermed ikke være mulig. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017, og da vil lydopptak og transkripsjoner bli slettet.

### Frivillig deltakelse

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



Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stine Borgenvik, Tlf; 98 82 31 86. Mail; stinesbo@student.uio.no

Veileder: Elisabeth Kolbjørnsen. Tlf: 90 88 85 89. Mail: elikol@me.com

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta

---

(Signatur deltaker, dato)

# Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

# NSD

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 26.01.2017

Vårref: 51568 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51568 Barnehagelæreres opplevelse av rådgivningssituasjoner med pedagogisk  
psykologisk tjeneste

Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Peer Møller Sørensen

Student Stine Svarverud Borgenvik

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven S 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/meldepliWskjema.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, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

NSD— Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29

Tel: +47-55 5821 17

nsd@nsd.no

Org.nr. 985 321 884

NSD-Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50

www.nsd.no