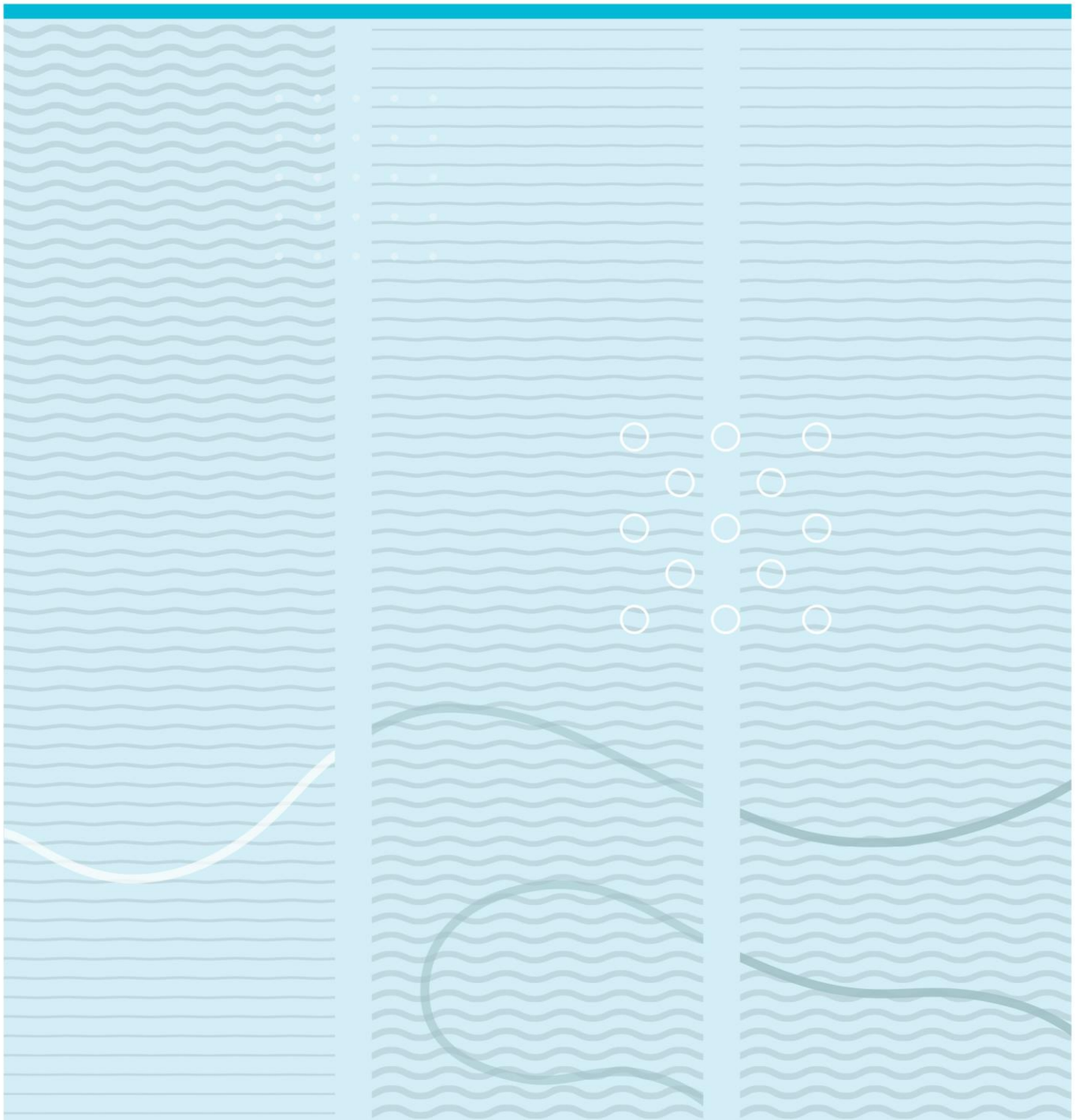


Vibeke Hillestrøm

Styrers perspektiv på bistand fra PPT til organisasjonsutvikling.

Hvilke erfaringer har tre styreere med bistand fra PPT, og hvilke forventninger har de til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlige behov i sin barnehage?



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Vibeke Hillestrøm

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien er endringen i barnehageloven som sier at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling i arbeidet med å tilrettelegge for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2016). Problemstillingen er som følger: Hvilke erfaringer har tre styrere med bistand fra PPT, og hvilke forventninger har de til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlige behov i sin barnehage?

Teorien består av to hovedpilarer. Den ene er organisasjonsteori, i hovedsak basert på Bolman og Deal (2014), og innovasjon basert på Skogen (2004). Innovasjon sees i sammenheng med Deweys (2005) tanker om erfaring og utvikling. Den teoretiske rammen er supplert med Self Determination Theory (SDT) etter Deci med flere (1996). Den andre pilaren er teori om barns utvikling i et overordnet perspektiv forankret i transaksjonsmodellen etter Sameroff (2010) og utviklingsøkologi etter Bronfenbrenner (1978). Empirien er innhentet med kvalitativ metode forankret i blant annet Maxwell (2013) sin teori om kvalitativ forskning. Tre styrere har blitt intervjuet, den teoretiske forankringen for innhenting av empiri er i hovedsak Kvale og Brinkmann (2012). Funn er analysert ut fra Braun og Clarkes (2006) beskrivelse av tematisk analyse. Funnene viser at erfaringene som styrerne har med bistand fra PPT, spiller en vesentlig rolle for forventninger de har til bistand fra PPT til organisasjonsutvikling. Hovedtemaene i studiens funn handler om: *tilgjengelighet, kontekst og felles forståelse*. De tre temaene forstås i en sammenheng. Trinn en er *tilgjengelighet*, som ligger til grunn for å kunne forstå trinn to, som er *konteksten* barnet befinner seg i. *Tilgjengelighet og kontekst* er igjen forutsetninger jeg tolker styrerne setter for å oppnå trinn tre som er: *felles forståelse*. Funnene kan sees i sammenheng med SDT. *Tilgjengelighet* kan forstås ut fra behovet for tilhørighet. Personalet har behov for å være en del av et felleskap og ha gode relasjoner til andre. *Kontekst og felles forståelse* kan forstås ut fra behov om at barnehagens kompetanse blir anerkjent og at de opplever autonomi i forhold til organisasjonsutviklingen (Deci & Gagne, 2005). Dersom intensjonen er at organisasjonen skal utvikle seg best mulig, her innenfor rammen av barn med særlige behov, bør det tas høyde for de menneskelige behovene i forhold autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Gagne, 2005).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord	7
1. Innledning	8
1.1. Bakgrunn for studiet.....	8
1.2. Problemstillingen	10
1.3 Begrepsavklaringer	10
1.3.1. Begrepet bistand innenfor rammen av denne masteroppgaven.....	11
1.3.2. Begrepet organisasjonsutvikling	11
1.3.3. Erfaringer og forventinger.....	11
1.4. Presentasjon av oppgavens oppbygging	12
2. To organisasjoner.....	14
2.1. Pedagogisk psykologisk tjeneste	14
2.1.1 PPT i et historisk perspektiv	15
2.1.2 Etske betraktninger i f t PPTs rolle i samhandling med barnehagene.	16
2.2. Barnehagen	17
2.2.1. Rammeplanen.....	18
2.2.2 Et historisk tilbakeblikk på barnehagen.....	19
3. Teori	21
3.1. Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn.....	22
3.2. Annen forskning på området med særlig relevans til problemstillingen.....	22
3.3 Teorigrunnlag for organisasjonsutvikling.	23
3.3.1. Utvalgte fortolkningsrammer.....	23
3.3.2. Refleksjon for felles forståelse i organisasjoner.....	25
3.4. Innovasjon	26
3.4.1. Utfordringer ved innovasjon.	27
3.5. Self-Determination Theory	29
3.5.1. Behov for autonomi.....	30
3.5.2 Behov for kompetanse.	30
3.5.3 Behov for tilhørighet.....	30
3.5.4 Motivasjon	31

3.6. Oppsummering av teoretisk ramme for organisasjonsutvikling.....	31
3.7. Teori - forståelse av barns utvikling i et overordnet perspektiv.....	32
3.7.1 Transaksjonsmodellen.....	33
3.7.2. Barnehagens rolle som en risiko- eller beskyttende faktor i barns liv.....	33
3.7.3 Utviklingsøkologisk forståelse for barns utvikling.....	34
3.8. Barnets beste.....	35
3.8.1. Samhandling til barnets beste.....	36
3.8.2. Likeverdig tilbud.....	36
3.9 Oppsummering av teoridelen.....	37
4. Forskningsmetode.....	38
4.1. Gyldighet og pålitelighet.....	38
4.1.1 Nærhet og distanse.....	39
4.2. Forskningsetiske vurderinger.....	40
4.3. Beskrivelse av prosess.....	41
4.3.1 Informantene.....	41
4.3.2 Intervjuene.....	43
4.3.3. Transkribering.....	45
4.4. Tematisk analyse.....	46
4.4.1 Identifisering av tema.....	47
5. Funn.....	49
5.1. Tema 1: Erfaringer med og forventninger til <i>tilgjengelighet</i>	50
5.1.1. Styrernes erfaringer med <i>tilgjengelighet</i>	50
5.1.2. Styrernes forventninger til <i>tilgjengelighet</i>	51
5.1.3 Oppsummering av erfaringer med og forventninger til <i>tilgjengelighet</i>	54
5. 2. Tema 2: Erfaringer med og forventninger til <i>kontekst</i>	54
5.2.1. Erfaringer med <i>kontekst</i>	55
5.2.2. Forventninger til <i>kontekst</i>	57
5.2.3. Oppsummeringen av styrernes erfaringer med og forventninger til <i>kontekst</i>	58
5.3. Tema 3: Styrernes erfaringer med og forventninger til <i>felles forståelse</i>	58
5.3.1 Styrernes erfaringer med <i>felles forståelse</i>	58
5.3.2 Styrernes forventninger til <i>felles forståelse</i>	59

5.3.3. Oppsummering av styrernes erfaringer med og forventninger til <i>felles forståelse</i>	63
5.4. Oppsummering av funn.....	63
6. Drøfting.....	65
6.1. <i>Tilgjengelighet</i>	65
6.2 <i>Kontekst</i>	68
6.3 <i>Felles forståelse</i>	70
6.4. Oppsummering av drøftingen i en teoretisk ramme	73
6.4.1. Behov for autonomi.....	73
6.4.2. Behov for tilhørighet.	74
6.4.3 Behov for kompetanse.	75
6.4.4. Avsluttende betraktninger om SDT.....	75
7. Avslutning	76
7.1. Oppsummering.	76
7.2. Konklusjon	76
7.3. Refleksjon.	78
7.4. Ideer for veien videre.	80
8. Referanser.....	81
Vedlegg.....	85

Forord

Miljøet barn vokser opp i har en vesentlig betydning for deres liv. Et barn i samspill med sine omgivelser påvirker og blir påvirket. I min oppvekst var jeg omgitt av voksne som hadde troen på at jeg var kompetent både til å ta utdanning og reise ut i verden. Mine foreldre var tryggheten i tilværelsen. Samtidig hadde jeg en engasjert bestemor. Hun støttet meg i livets store avgjørelser og blåste vind i mine seil. Når troen på dette prosjektet har vaklet, og tvilen har sneket seg inn i bevisstheten, så har jeg tenkt på bestemor og funnet mot til å fortsette. Jeg håper alle barn og ungdommer har en slik person i livet sitt, som min bestemor var for meg.

Jeg vil takke mannen min Geir, som tålmodig har gitt meg tid og rom til å jobbe med masterutdanningen gjennom fire år. Sivert og Marie som har vist forståelse og heiet på meg i hele prosessen. «Studiekameratene» mine Falk, Hero og Memphis, alltid gledesspredere. Min venninne Sonja, positiv og støttende til alle årstider. Kollegaer i etaten som har vært positivt innstilt og gitt meg tid når jeg har hatt behov for det. Uten hele dette miljøet hadde jeg ikke klart det.

Jeg vil også takke min veileder Hilde Dehnæs Hogsnes for innspill som har gitt mening i arbeidet og bidratt til å holde meg på rett vei. Samt døråpneren min og mine tre engasjerte informanter. Uten dere hadde det ikke blitt en masteroppgave.

Denne masterutdanningen har hele tiden vært indre motivert. Jeg begynte på utdanningen fordi jeg selv hadde lyst til å utvikle meg og lære mer. Det har gitt meg mye glede og mange mestringsopplevelser og samtidig vært på grensen av hva jeg kunne gjennomføre. Det skjer mye i ens liv på fire år. Det å ta et skritt om gangen har vært min strategi for å komme i mål. Miljøet har vært til uvurderlig støtte, samtidig som dette har vært en selvvalgt vei.

Haugfoss 21.05.2017

Vibeke Hillestrøm

1. Innledning

Dette kapitlet innleder masteroppgaven med en presentasjon av bakgrunn for valg av tema og formålet med studien uttrykt ved valgte problemstilling. Videre vil jeg presentere begrepsavklaringer som er sentrale i problemstillingen og en disposisjon av masteroppgaven.

Barn og barnehager har engasjert og fasinert meg i over 25 år. I min nåværende jobb er jeg barnehageleder i en kommune og innehar ansvar for det spesialpedagogiske tilbudet til barn i alderen 0 – 5 år. Erfaringsbakgrunnen min er blant annet spesialpedagogisk arbeid i både barnehage og skole. Det spesialpedagogiske feltet har gitt meg mange refleksjoner i årenes løp. Hvordan tenker vi om barn med særlige behov (Bjarnason, 2010)? For meg som pedagog er det viktig å se barnet sammen med omgivelsene og forstå barnet med et helhetlig blikk. Masteroppgaven har en overordnet visjon om å understøtte det at mennesker må sees i sammenheng med miljøet de er en del av og befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009).

1.1. Bakgrunn for studiet.

Aktualiteten av problemstillingen knyttet seg i oppstarten til Melding til Stortinget: «Tid for lek og læring» (Meld. St. 19, 2016). Her ble et forslag om endring i barnehageloven lansert. Hovedlinjen var at barns rett til spesialpedagogisk hjelp skal flyttes fra opplæringsloven til barnehageloven. Kunnskapsdepartementet sendte lovendringsforslaget ut på høring høsten 2015. Det var særlig en formulering som vekket min interesse. Et forslag om at PP-tjenesten skulle bistå barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Meld. St. 19, 2016). Forslaget til endring ble tatt inn i barnehageloven og ble gjeldene fra 01.08.16 (Barnehageloven, 2016). Den lyder som følger:

Barnehageloven § 19 c. Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger.

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.

Departementet kan gi forskrift om andre oppgaver for den pedagogisk-psykologiske tjenesten. (Barnehageloven, 2016)

Barnehageloven ble endret og et kapittel om spesialpedagogisk hjelp ble tatt inn i loven. § 19 a omtaler barns rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov for dette. Formålet er å gi barn tidlig støtte i utviklingen og læring innenfor vesentlige utviklingsområder. Loven slår fast barns individuelle rett til hjelp. Vilkåret for hjelp er at barn har behov for hjelp. Vurderingen skal springe ut fra individets behov og er knyttet til et enkeltmenneske. Den skjønnsmessige vurderingen om barnet har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp skal utføres av sakkyndig som her er pedagogisk psykologisk tjeneste. Sakkyndig skal vurdere om barnets behov kan dekkes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Ut fra den sakkyndige vurderingen fatter kommunen enkeltvedtak og er ansvarlig for at barnet får den spesialpedagogiske hjelpen som er vedtatt (Barnehageloven, 2016).

Problemstillingen har sitt utspring i endringene i barnehageloven, da med særlig vekt på § 19 c. Den omhandler pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), der det av andre ledd framgår at de har en plikt til å bistå barnehagen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling knyttet til tilretteleggingen for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2016). I merknadene til loven er dette noe utdypet. Der framgår det at denne bistanden fra PPT skal bidra til helhet og sammenheng i arbeidet med spesialpedagogisk hjelp og styrke den forbyggende funksjonen og arbeidet med tidlig innsats. Rammen for bistanden er barn med særlige behov (Barnehageloven, 2016). Alle barnehager som PPT vurderer har behov for denne type bistand kan få det, det er ikke knyttet opp til vedtak. PPT fastsetter omfanget og innholdet i bistanden. Barnehagene har ikke en rett eller plikt til å få eller motta bistand fra PPT. Det er barnehageeier som i hovedsak har ansvaret for kompetanseheving og organisasjonsutvikling i barnehagene (Barnehageloven, 2016).

Jeg velger å se nærmere på formuleringen i Barnehageloven § 19 c andre ledd (2016):

Den pedagogisk- psykologiske tjenesten skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. (Barnehageloven, 2016)

Her begrenser jeg meg til å se nærmere på bistand til organisasjonsutvikling ut fra barnehagens perspektiv. Jeg ønsker å få en bedre innsikt i styrers erfaringer og forventninger i forhold til lovendringen om at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling der rammen er barn med særlige behov.

1.2. Problemstillingen

Problemstillingen for denne masteroppgaven er som følger:

Hvilke erfaringer har tre styrere med bistand fra PPT, og hvilke forventninger har de til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlige behov i sin barnehage?

Jeg ønsker å finne ut hvilke erfaringer styrerne har med bistand fra PPT og hvilke forventninger de har til lovendringen. Jeg bruker betegnelsen styrer da det er begrepet som blir brukt i barnehageloven (Barnehageloven, 2016). Styrer er leder i barnehagen og innehar derfor en særlig avgjørende posisjon (Bolman & Deal, 2014). Styrer har ansvaret for at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat (Barnehageloven, 2016). Styrer er derfor valgt som informant for dette studiet. Rammen for bistand til organisasjonsutvikling er tilrettelegging for barn med særlige behov. Problemstillingen er styrende for innhold og valg gjennom hele oppgaven (Maxwell, 2013). Problemstillingen har vært vurdert og justert i prosessen, den og har blitt presisert i slutfasen. Det opprinnelige fokuset er beholdt.

1.3 Begrepsavklaringer

Problemstillingen inneholder noen sentrale begreper som bistand, organisasjonsutvikling, erfaringer og forventninger. Jeg velger derfor å avklare hvordan jeg forholder meg til disse begrepene innenfor rammen av dette studiet.

1.3.1. Begrepet bistand innenfor rammen av denne masteroppgaven

Bistand er et sentralt begrep i problemstillingen. Bistand er brukt i barnehageloven i forbindelse med at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2016). Det er ingen videre utdyping av begrepets betydning i loven, men i merknadene til loven står det at bistanden skal bidra til en helhet og sammenheng i det pedagogiske arbeidet. PPT kan selv fastsette omfang og innholdet i bistanden (Barnehageloven, 2016). Jeg velger å forholde meg til begrepet bistand ut fra en forståelse om at PPT skal fungere som en støttespiller for barnehagene innenfor rammen av barn med særlige behov (Barnehageloven, 2016). Begrepet kan defineres og benyttes på ulike måter.

1.3.2. Begrepet organisasjonsutvikling

Begrepet organisasjonsutvikling er sentralt i problemstillingen. PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2016). Begrepsbruken er forskjellig i litteraturen (Filstad, 2012). Organisasjonsutvikling i denne oppgaven handler i enkelthet om å gjøre planlagte endringer for å forbedre praksis i barnehagen, reflektere over disse, og gjøre nye endringer. Begrepet organisasjonsutvikling knyttes her til innovasjonstekning (Skogen, 2004). Bistand fra PPT til organisasjonsutvikling kan plasseres innenfor området systemarbeid. Det vil si tiltak som ikke bare er rettet mot et individ direkte men tar for seg hele individets miljø og samspillet mellom ulike miljøfaktorer og individet. Det kan opptre uavhengig av et utgangspunkt i et enkelt barn (Vogt, 2016). I denne masteroppgaven er organisasjonsutvikling begrenset til at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling i arbeidet med å tilrettelegge for barn med særlig behov for hjelp (Barnehageloven, 2016). Kjernen slik jeg ser det er at man flytter oppmerksomheten fra feil og mangler ved barnet til å se på faktorer i omgivelsene rundt barnet og samspillet mellom disse og barnet (Vogt, 2016). Barnet er sentralt da det er barnet organisasjonsutviklingen skal komme til gode (Skogen, 2004).

1.3.3. Erfaringer og forventinger

Problemstillingen spør etter styrernes erfaringer med bistand fra PPT og forventinger til at PPT skal bistå barnehagene med organisasjonsutvikling innenfor rammen av spesialpedagogisk arbeid. Dewey (2005) framhever betydningen erfaringer har for

menneskers utvikling. Erfaringer finner sted i ulike situasjoner. De kan deles i erfaringer der mennesket er aktivt handlende og erfaringer som vi passivt blir utsatt for (Dewey, 2005). Erfaringer der individet er i en problemløsende prosess er verdifull læring og utvikling (Dewey, 2005). Dette kan forstås som en spiral der du prøver ut aktiviteter og handlinger, reflekterer og tar valg, for så å prøve ut nye aktiviteter og handlinger. Erfaringer individet passivt blir utsatt for har ikke det samme potensial for læring og utvikling dersom ikke individet aktivt velger å forholde seg til konsekvensene og aktiviserer aktiviteter og handling i tråd med refleksjon. Dewey (2005) hevdet at når mennesker gjør erfaringer, gjør erfaringene noe med menneskene. Erfaringer er et sentralt tema i problemstillingen. Jeg er opptatt av å få tak i styrernes erfaringer og forventninger. Forventningene henger tett sammen med det vi har av erfaringer og hvordan man forholder seg til disse. Erfaringene kan benyttes retrospektivt der fremtiden blir formet inn i den praksis som er gjeldende. Eller så kan erfaringene benyttes som en ressurs for å skape en endret fremtid (Dewey, 2005). Forventningene vi har i møte med andre mennesker er knyttet til våre tidligere erfaringer. Et møte med andre som frembringer negative følelser vil kunne utløse negative forventninger til neste møte (Deci, Ryan, Lynch, & Vansteenkiste, 2011). Samtidig vil nye erfaringer og refleksjoner bidra til endring (Dewey, 2005). Personenes indre optimisme og løsningsorientering er en faktor i menneskers forventninger. En person med grunnleggende optimistiske disposisjoner forventer mer positive resultater (Seligman, 2006). Forventninger til lovendringen om bistand til organisasjonsutvikling, er slik jeg ser det, nært knyttet opp til erfaringene styrerne har med tidligere bistand fra PPT (Deci et al., 2011; Dewey, 2005).

Dette er min utvalgte forankring for begrepene erfaring og forventning i denne oppgaven.

1.4. Presentasjon av oppgavens oppbygging

I masteroppgaven presenteres de to organisasjonene som problemstillingen handler om: barnehagen og PPT. Deretter presenteres et utvalg av annen forskning på området, vitenskapelig ståsted og de to hovedpilarene i den teoretiske rammen for problemstillingen, samt prinsippet om barnets beste (Barnekonvensjonen, 1989). Prinsippet om barnets beste er sentralt i samhandling som angår barn. Handlingene skal

ha en overordnet målsetting om å ivareta barns utvikling og interesser (Barnekonvensjonen, 1989). Den ene hovedpilaren er teori som grunnlag for forståelse av organisasjoner, med vekt på barnehagen, da det er der oppgavens empiri er hentet fra. Den andre hovedpilaren er teori som grunnlag for å forstå barns utvikling i et overordnet perspektiv. Rammen for studiet er barn med særlige behov. Jeg velger å se barns utvikling fra et overordnet perspektiv og ikke gå inn i spesifikke utfordringer. Deretter presenteres forskningsmetode, funn og drøfting av funn. Oppgaven avsluttes med en oppsummering, konklusjon, refleksjon og noen tanker om veien videre, samt en oversikt over referansene som er benyttet.

Innledningen avsluttes med denne kortfattede presentasjonen av masteroppgavens oppbygging og går nå over til en presentasjon av de to organisasjonene det handler om.

2. To organisasjoner.

Studien handler om at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling. Den ene organisasjonen skal bistå den andre, to organisasjoner møtes med mål om å utvikle praksis i barnehagen, innenfor rammen av barn med særlige behov. De to organisasjonene har ulik historie og ulike samfunnsoppgaver (Barnehageloven, 2016). Her følger en presentasjon av de to organisasjonene PPT og barnehage.

2.1. Pedagogisk psykologisk tjeneste

Pedagogisk psykologisk tjeneste, forkortet PPT, er institusjonen i Norge som utreder barns behov for spesialpedagogisk hjelp ved utarbeidelse av en sakkyndig vurdering (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Tjenesten er først og fremst til for barn og deres foreldre. Barnehage og skole er de viktigste samarbeidspartnerne og samtidig den største faglige brukergruppen (Hesselberg & Tetzchner, 2016). PPT sin arbeidsprofil kan deles inn i to ulike perspektiv; individ og system. En individbasert forståelsesmåte har historisk vært framtrødende innenfor det spesialpedagogiske området (Vogt, 2016). En mer systembasert forståelsesmåte har utgangspunkt i teoretiske og normative føringer som har blitt økende synliggjort i utviklingen innenfor det spesialpedagogiske området (Vogt, 2016). Endring i barnehageloven tydeliggjør PPT sin oppgave om å bistå til utvikling av barnehagen som en organisasjon (Barnehageloven, 2016). Dette kan forstås som en tydeliggjøring for at PPT ikke ensidig skal rette innsatsen mot barnets vansker men også aktivt vurdere faktorer i miljøet og samspillet mellom disse. Denne organisasjonsutvikling trenger nødvendigvis ikke ta utgangspunkt i et barn men kan være et ønske om å endre praksis eller holdninger i organisasjonen (Vogt, 2016). Innenfor det spesialpedagogiske feltet kan systemisk tenkning bli kritisert for at det i for stor grad blir opptatt av helheter og mindre opptatt av barnet og dets utfordringer (Vogt, 2016). For å få et innblikk i utgangspunktet til PPT, og utviklingen fram til dagens tjeneste, skal vi se litt nærmere på PPT i et historisk perspektiv.

2.1.1 PPT i et historisk perspektiv

Pedagogisk psykologisk tjeneste vokste fram i etterkrigstiden, der hovedoppgaven var å sortere barn ut til segregerte tiltak. PPT skulle finne barn som ikke skulle følge det normerte skoletilbudet. I 1960 – 70 årene kom det en nyorientering om integrering og enhetsskole, og flere oppgaver ble pålagt PPT. De skulle nå ha en rolle i rådgiving med integrering av barn. Utover 1980 tallet ble PPT sin rolle som sakkyndig instans dominerende, men det fantes også ideer om andre roller og oppgaver (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Forslag om mer systembasert arbeid ble lansert, men det fikk mindre gjennomslag. I 1989 ble forskrifter som styrte arbeidet til PPT revidert og videreførte mange oppgaver med mindre justeringer. Det var da mulighet for systemarbeid, men disse føringene ble ikke gitt klare prioriteringer (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Utover 1990-tallet uteble en ytterligere dreining mot systemarbeid. Det var store ulikheter mellom de ulike PPT-kontorene, men praksisen som sakkyndig og utredning av enkeltmennesker var dominerende. Sikring av rettighet til spesialundervisning ble vektlagt. Offentlige utredninger kom i økende grad med føring om mer systemarbeid uten at det ble klart prioritert (Vogt, 2016). Det var et ønske om et mer samordnet PPT og tiltak ble satt i verk ut fra den hensikt. Flere pedagoger ble ansatt i PPT, noe som medførte en økende tilknytning til skoleverket. Antall ansatte i PPT økte sterkt på slutten av 90-tallet. Opplæringsloven fra 1998 med bestemmelser om PPT sine arbeidsoppgaver gjelder fortsatt for skoleverket i dag. Der hovedoppgavene til PPT er sakkyndig vurdering og kompetanse - og organisasjonsutvikling (Vogt, 2016).

Faglig enhet for PP-tjenesten (2001) beskriver kjerneoppgavene til PPT. De utdyper oppgavene fra opplæringsloven og føyer til rådgiving og direkte hjelp. Der omtales PPT sin oppgave med å bidra til organisasjonsutvikling i skolen. PPT sin særlige posisjon med både nærhet og distanse til skole fremheves som betydningsfull. En forutsetning er at PPT har en jevnlig kontakt med skolene, og at de kjenner skolene og forholdene (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001). PPT sin bistand til organisasjonsutvikling i skolen vil gi en utvikling og endring også innenfor PPT som organisasjon (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001). Godt samarbeid mellom PPT og skolen forutsetter en felles forståelse av hverandres posisjon, ansvar og oppgaver. PPT og skolen bør sikte på å ha en felles begrepsforståelse som grunnlag for god samhandling (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001).

Undersøkelser viser at PPT sine oppgaver domineres av individarbeid og sakkyndige utredninger, selv om det er variasjoner (Tveit, Kovač, & Cameron, 2012). Grunnen til at den sakkyndige rollen stadig prioriteres er mulig dens konkret lovpålagte art. Flere PP-tjenester har ventelister for utredning. Kompetanseheving og organisasjonsutvikling er ikke så klart definert, og det mangler konkrete retningslinjer i lovtekst og fra departementet (Hesselberg & Tetzchner, 2016). En utfordrende faktor kan være at barnehager og skoler har motstand mot bistand til organisasjonsutvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Noen skoler og barnehager er kanskje mer opptatt av å bruke PPT tradisjonelt med utredning av problem hos enkeltbarn, utredninger som kan utløse ekstra ressurser. Det er fortsatt variasjoner mellom de ulike kommunene og tjenestene (Vogt, 2016). Den nåværende satsningen for PPT er kompetanseheving for personalet. Den startet opp i 2013 og er et femårig program med etter- og videreutdanning (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

2.1.2 Etske betraktninger i f t PPTs rolle i samhandling med barnehagene.

Etikk kommer som kjent fra det greske ordet etos som betyr sedvane eller skikk. I denne sammenheng knyttes etikken opp til tenkning rundt hva som kan forstås som en tilnærmet rettferdig og hensiktsmessig praksis (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Barnekonvensjonen (1989) med barns rettigheter er sentral i alle forhold som gjelder barn. Barnekonvensjonen ble ratifisert av Norge i 1991. Barnets beste skal alltid være en grunnleggende vurdering, samt barns rett til utvikling og rett til ikke å bli diskriminert. Rettighetene omfatter alle barn i barnehagen, med eller uten behov for spesialpedagogisk hjelp. Rettighetene i seg selv gir ikke barna et godt tilbud, men den er en rettesnor i arbeidet med barn (Barnekonvensjonen, 1989).

Etikk er en viktig faktor i selve utføringen av arbeidet. En rådgiver fra PPT har sin hovedsamarbeidsarena i barnehage og skole (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Gjennom en etisk tilnærming viser rådgiverne respekt for andres synspunkter, forståelse, fagområder og erfaringer. Respekt er en forutsetning for å bygge tillit. En rådgiver må også kunne møte kritikk på en åpen og konstruktiv måte med faglige argumenter (Hesselberg & Tetzchner, 2016). En rådgiver fra PPT inngår i mange relasjoner med mennesker rundt seg. Barna og foreldrene er de viktigste og mest sårbare. Denne

oppgaven er begrenset til samhandling mellom barnehage og PPT. Relasjoner i samhandling krever omtanke slik at de bidrar til løsninger som er til barns beste (Hesselberg & Tetzchner, 2016). PPT sin rolle er ofte indirekte i den forstand at de kommer med forslag til tiltak for barn med særlige behov som andre utfører. Løsningene krever samordnet innsats fra to fagområder, her barnehage og PPT. Det er da vesentlig hvordan PPT forholder seg til barnehagen, og hvordan de møter fagpersonene i en annen organisasjon. Det kan være lett å danne seg meninger om hvordan ting burde vært gjort i barnehagen, men i et likeverdig faglig samarbeid er det viktig å møte hverandre med respekt og diskutere faglig praksis der barns beste og løsninger har fokus (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

En etisk tilnærming er å være opptatt av å møte andre med integritet, og vise at det de andre sier blir vektlagt. Fagpersoner bør avholde seg fra å komme med utsagn som kan oppleves nedsettende, eller negative bemerkninger om barn, foreldre, barnehage eller kollegaer. En manglende respektfull tilnærming er ikke til barnets beste og kan gjøre samhandlingen vanskeligere (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Jeg har nå presentert den ene organisasjonen med blick på nåtiden, historien og etiske perspektiver. Den andre organisasjonen er barnehagen.

2.2. Barnehagen

Barnehagen er den organisasjonen som skal motta bistand fra PPT til organisasjonsutvikling. Barnehagen styres hovedsakelig av barnehageloven og rammeplan. Rammeplanen er forskrift for innholdet i barnehagen (Barnehageloven, 2016). I barnehageloven er barnehagens formål, innhold og barns rett til medvirking omtalt, i tillegg til mange andre lovpålagte oppgaver og forhold. Loven fastsetter at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Formålsparagrafen i barnehageloven sier hva formålet med barnehagene er (Barnehageloven, 2016). I Barnehageloven § 1 Formål står det blant annet:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2016).

Barnehagen har som oppgave å sikre at hvert enkelt barn får utvikle seg allsidig ut fra sine forutsetninger. Barnehagen skal være en arena for glede, trivsel, lek og læring (Barnehageloven, 2016). På et makronivå (Bronfenbrenner, 1979) gir lover og forskrifter, rammeplan, veiledere og rundskriv føringer for hvordan barnehagen skal organisere sin virksomhet. Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det ordinære tilbudet i barnehagen, skal foreldrene opplyses om retten til en sakkyndig vurdering om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Barnehagen skal sørge for å ha gode rutiner for å følge opp hvert enkelt barn, de skal tilpasse tilbudet og ved behov be om bistand fra samarbeidspartnere (Barnehageloven, 2016; Rammeplanen, 2017).

2.2.1. Rammeplanen

Barnehagene får inneværende år ny Rammeplan (2017). Den trer i kraft 01.08.17. Jeg har valgt ut noen perspektiver fra den nye rammeplanen som kan være særlig relevant i forhold til at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling. Barn og foreldres rett til medvirkning tydeliggjøres i den nye rammeplanen, og jeg tolker den å være mer konkret og direkte i hvordan barnehagen skal ivareta samarbeidet med foreldrene. Den løfter fram den individuelle oppfølging og dialog på individnivå. Samtidig løftes barnas stemme som viktig i forhold til områder som angår dem (Rammeplanen, 2017). Barnehagens rolle som en lærende organisasjon opprettholdes og barnehagens felles refleksjon over praksis er tydelig løftet fram som grunnlag for utvikling i den nye Rammeplanen (2017). Personalet skal på den måten kunne lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som en pedagogisk virksomhet (Rammeplanen, 2017). Det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses barnas behov og forutsetninger. Dette gjelder også når barn har behov for ekstra støtte i perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte får det, slik at barnehagen blir i stand til å gi et inkluderende og likeverdig tilbud til alle (Rammeplanen, 2017). Posisjonen barnet har

som aktiv aktør i eget liv, og barnets utvikling i samspill med andre barn og voksne i barnehagen, tolker jeg som vesentlig i forskriftene (Korsvold, 2013; Rammeplanen, 2017). For å få et innblikk i utgangspunktet til barnehagen som institusjon, vil jeg si noe om barnehagen i et historisk perspektiv.

2.2.2 Et historisk tilbakeblikk på barnehagen.

Framveksten av dagens barnehage har forankring i en sosial og en pedagogisk funksjon (St.meld. nr. 16 2006). Den første norske barnehage, barneasylet, ble startet i Trondheim i 1837. Hensikten var å bruke daghjem som et middel for å få tak i mødrenes arbeidskraft og avhjelpe sosial nød (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Målsetningen for barneasyl var å gi barn tilsyn, omsorg og oppdragelse. Det andre utgangspunktet er barnehagen som en pedagogisk institusjon, der leken har en sentral plass. Disse to utgangspunktene har hatt innvirkning på barnehagene fram til i dag (St.meld. nr. 16 2006). I 1954 kom en forskrift for daginstitusjoner i Norge, der barnehagen som et hjemligpreget miljø ble framhevet (Korsvold, 2013). Barns behov for omsorg var sentral og forskriftene dannet grunnlaget for den første loven om barnehager som kom i 1975 (Korsvold, 2013). Barnehagene var hovedsakelig ansett som barnevernstiltak på den tiden. Da den spesialpedagogiske hjelpen før skolestart ble lovhjemlet i 1976 eskalerte utbyggingen av barnehager (St.meld. nr. 16 2006). Da barnehageloven kom i 1975 ble barnehagetilbudet mer universelt rettet. Barnehagen skulle nå bidra til barns utvikling i samarbeid med foreldrene (Korsvold, 2013). I 1980 var andelen barn som gikk i barnehage 21 prosent. Den første rammeplanen for barnehagen kom i 1996, og den andre som nå er på vei til å bli erstattet kom i 2006. Rammeplanene ga barnehagene samfunnsmandat og en forpliktende ramme (Rammeplanen, 2017; St.meld. nr. 16 2006). Det ble fattet politiske vedtak om full barnehagedekning på begynnelsen av 2000 tallet. I dag går omlag 90 prosent av alle barn i barnehage, og barnehagen ansees for å være den første utdanningsarenaen for barn (Kvello, 2012). Halvparten av barnehagene var privateid i 2013. Private barnehager blir finansiert av det offentlige (Barnehageloven, 2016). Kommunen har ansvar for det spesialpedagogiske tilbudet for førskolebarn uavhengig av barns barnehagetilknytning (Barnehageloven, 2016; Hesselberg & Tetzchner, 2016). Nå har barn en lovfestet rett til barnehageplass (Barnehageloven, 2016; Kvello, 2012). Denne rettigheten er gitt barnet og kan mulig

anses å markere barnets nåværende posisjon i barnehagen, som et betydningsfullt selvstendig individ (Korsvold, 2013). Deltagelse i barnehagen er frivillig og kan velges bort (St.meld. nr. 16 2006). Samtidig er andelen barn som går i barnehage, som nevnt, om lag 90 prosent (Kvello, 2012).

Jeg har nå presentert barnehagen som en av de to organisasjonene problemstillingen omfatter. Det neste kapitlet omhandler den teoretiske rammen.

3. Teori

I forhold til teorigrunnlag er det mange muligheter og utgangspunkt man kan velge. En modell eller strategi vil aldri kunne dekke hele virkeligheten. Ved å velge en strategi vil noe annet komme i skyggen. Det betyr ikke at andre faktorer er uvesentlige (Hammersley & Atkinson, 2004). Innledningsvis i redegjørelsen for teorigrunnlaget vil jeg si noe om vitenskapssynet oppgaven er forankret i. Teorien for denne masteroppgaven er i hovedsak bygget på to pilarer. Den ene er i forhold til organisasjonsutvikling og den andre er i forhold til barns utvikling. Jeg har valgt å bruke organisasjonsteori knyttet opp til teorien om organisasjonsutvikling. Organisasjonsutvikling vil jeg knytte til innovasjon (Bolman & Deal, 2014; Filstad, 2012; Senge, 1992; Skogen, 2004). Jeg knytter innovasjon til Deweys (2005) tanker om erfaring og utvikling. I prosessen med dette studiet opplevde jeg at teorigrunnlaget mitt ikke var tilfredsstillende ut fra studiens funn. Jeg valgt derfor å supplere det teoretiske grunnlaget med Self- Determination Theory (Deci & Flaste, 1996; Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). Jeg vurderer at SDT belyser aspekter ved studiens funn på en supplerende måte, samtidig vurderer jeg at SDT understøtter sentrale aspekter ved den øvrige valgte teorien.

Teoridelen som omhandler barns utvikling har et overordnet perspektiv. Transaksjonsmodellen og den utviklingsøkologiske modell brukes her som en forståelsesramme for; barns utvikling, her barn med særlige behov, og samarbeid mellom instanser (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012; Sameroff, 2009).

Til slutt i denne delen av oppgaven vil jeg si noe om et viktig prinsipp for samhandlingen mellom barnehagen og PPT, prinsippet om at barns beste skal være grunnleggende i alle avgjørelser som har betydning for barn (Barnekonvensjonen, 1989).

I tillegg har jeg valgt kort å presentere noe om forskning på området som jeg finner særlig relevante ut fra problemstillingen.

For at studiens forankring skal bli tydelig plassert vil jeg nå si noe om vitenskapssynet denne masteroppgaven er forankret i.

3.1. Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn

Jeg definerer mitt vitenskapelige syn innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Det er særlig tre teoretikere som er forankringen i denne oppgaven; John Dewey (2005), Uri Bronfenbrenner (1979) og Lev Vygotsky (1978). Et vitenskapsteoretisk ståsted som ser på verden som en sosial konstruksjon, hvor menneskene skaper virkeligheten gjennom språk og konstruerer kunnskap ved å være aktive deltakere i en kulturell sammenheng. Innenfor sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori framstår mennesket som aktivt, handlende og ansvarlig. Kunnskap blir oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening som skapes i møtet mellom mennesker (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 2005; Vygotsky, 1978). Dette er vitenskapssynet som er forankringen i dette studiet.

3.2. Annen forskning på området med særlig relevans til problemstillingen.

I mine søk etter forskning på området fant jeg i hovedsak vinkling ut fra PPT sitt perspektiv, skolen som arena for studien, eller en kvantitativ tilnærming. Jeg fant tre studier som jeg mener er særlig relevant i forhold til min problemstilling. Artikkelen: *«Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen* (Tveit et al., 2012), belyser forskning i forhold til hvordan forholdene ligger til rette for at PPT kan arbeide systemisk i barnehagen. Forskningsprosjektet var gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Kvantitative data var blitt innsamlet ved spørreundersøkelse til ledere av PPT og ansatte som jobbet i barnehage (Tveit et al., 2012). Resultatene viste at ansatte i PPT har både barnehage og skole som sitt ansvarsområde. Halvparten har ikke regelmessig kontakt med barnehager, og arbeid med enkeltbarn utgjør en stor del av tjenestens tid. PPT ønsker å opprettholde individrettet arbeid og samtidig øke sin innsats i forhold til systemarbeid. Den samlede konklusjon var at forholdene ikke synes å ligge godt til rette for systemarbeid (Tveit et al., 2012). Den andre studien; *Systemrettet arbeid med barnet i sentrum* (Haukenes & Moen, 2012), er en empirisk-kvantitativ undersøkelse av styreres erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT. Studiens funn er at styrerne har noe erfaring med systemrettet arbeid fra PPT, samt at styrerne fremhever det som viktig og ønsker mer kontakt med PPT i forhold til både individ- og systemrettet arbeid (Haukenes & Moen,

2012). Den tredje studien er: *Hvilken plass har systemarbeidet i samarbeidet mellom skole og PPT* (Strendo, 2015)? Det er en kvalitativ studie som handler om samarbeid mellom skole og PPT. Studien viser at gode relasjoner er en forutsetning for at lærerne skal oppleve samarbeidet med PPT som konstruktivt, og at dette er særlig viktig ved systemarbeid. Tillit, forventning og kompetanse er sentrale elementer, i tillegg til ledelsens betydning for å få til konstruktivt samhandling mellom lærerne og PPT. Studien viser også at lærernes forståelse av begrepet systemarbeid er noe ulikt (Strendo, 2015). Her blir begrepet systemrettet arbeid brukt. Jeg velger å se dette i sammenheng med at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling da dette er innenfor samme begrepsområde (Vogt, 2016). Noen av hovedelementene i de tre studiene er: manglende regelmessig kontakt, ønske om tettere kontakt, vekting av individrettet arbeid, styrerne anser systemarbeid som viktig, gode relasjoner og støtte til samarbeid fra ledelsen løftes fram som sentralt (Haukenes & Moen, 2012; Strendo, 2015; Tveit et al., 2012) .

Dette er noen av trekkene ved tre studier på samme felt som dette studiet handler om, samhandling mellom PPT og barnehage/skole. Nå vil jeg presentere teorigrunnlaget.

3.3 Teorigrunnlag for organisasjonsutvikling.

Problemformuleringen omhandler organisasjonsutvikling. Jeg har derfor valgt å se den ene teoretiske hovedpilaren i et organisasjonsperspektiv. Organisasjoner er kompliserte og mangfoldige. Hvordan vi forstår virkeligheten handler om hvilken forståelse vi legger til grunn. Hvis vi ikke har gode strategier når vi skal prøve å forstå virkeligheten og hva som skjer, kan vår forståelse ha mangelfulle perspektiver (Bolman & Deal, 2014). Det kan være utfordrende å forstå hva som egentlig foregår i en organisasjon, men kanskje enda mer utfordrende å forstå hva det betyr og hva som kan gjøres for å skape ønskede endringer (Bolman & Deal, 2014). I dette studiet er det to organisasjoner som møtes for samhandling, men studiens perspektiv og empiri er hentet fra barnehagen.

3.3.1. Utvalgte fortolkningsrammer.

Det er i hovedsak fire ulike fortolkningsrammer å forstå en organisasjon ut i fra. En strukturell ramme, en Human-Resource ramme, en politisk ramme og en symbolsk ramme (Bolman & Deal, 2014). Jeg kommer til å si noe om den strukturelle rammen og

Human Resource rammen fordi jeg finner de særlig relevant for problemstillingen. Det betyr ikke at de andre er mindre viktige og ikke påvirker. Det å finne ut hva som egentlig foregår i en organisasjon er ikke lett. Ting er sammenvevd og henger sammen både med interne og utenforstående faktorer (Filstad, 2012).

3.3.1.1. Den strukturelle rammen.

Den strukturelle rammen er knyttet til at en organisasjon først og fremst eksisterer for å nå sine fastsatte mål. Det handler om klar arbeidsfordeling, kommuniserte fastsatte regler, indre systemer, avklaring av hierarki, stillinger og koordinering av samhandling og innsatts. Målene skal være godt forstått av alle i organisasjonen, her barnehagen. Et vesentlig spørsmål å stille seg kan være hvordan strukturene i organisasjonen virker inn på det som skjer. Strukturene skaper grunnrisset for aktiviteten som foregår (Bolman & Deal, 2014). Det er et mangfold av muligheter når man skal skape en struktur. Hva som er rett struktur avhenger av organisasjonens mål, strategi, teknologi og omgivelser (Bolman & Deal, 2014). Organisasjoner som nedvurderer behovet for strukturen kan ende opp med feil bruk av energi og ressurser. En endelig løsning i forhold til å finne fram til den optimale struktur er uopnåelig. Streben etter denne bør forgå kontinuerlig (Bolman & Deal, 2014). I barnehagen kan struktur handle om samordning av innstas for en felles praksis i møte med barn og foreldre. Felles mål blir framhevet som en viktig egenskap ved en hensiktsmessig struktur. Organisasjonens medlemmer må vite hva de jobber for å nå. (Bolman & Deal, 2014; Fullan, 2014). Hvis vi forstår kompleksiteten og mulighetene i den strukturelle rammen kan kunnskapen nyttes for å skape systemer som fungerer både for menneskene i organisasjonen og deres felles mål (Bolman & Deal, 2014). Spørsmålet organisasjonen kan stille seg er hva målet for organisasjonen er og ut fra dette lage en tydelig plan for hvordan de kan samordne innstasen for å nå målet (Bolman & Deal, 2014).

3.3.1.2. Human Resource rammen

Human Resource rammen ser på hva organisasjonen og menneskene gjør med og for hverandre. Menneskene i en organisasjon blir framhevet som viktigst. Den enkelte skal kunne bruke sine evner og krefter til det beste for seg selv og organisasjonen (Bolman & Deal, 2014). Det kan være grunn til å mene at mennesker vil ha en grad av kontroll over sitt arbeid, at de ønsker forbedring, og at de har indre glede av å være en del av

felleskapet (Bolman & Deal, 2014; Fullan, 2014). Muligheten til å bruke egne krefter i et positivt felleskap er trolig kvalitetsutløsende, der alle har klart for seg hva målet er og jobber sammen mot disse (Fullan, 2014). Motiverte arbeidstakere i en organisasjon kan anses ut fra dette perspektivet å være en fordel for organisasjonen (Bolman & Deal, 2014). Virkeligheten er kompleks, menneskene er en del av et system i en kontekst, og vår forståelse må ta høyde for dette (Bolman & Deal, 2014; Senge, 1992; Tveiten, 2002). Organisasjonens medlemmer kan ha ulike grunnleggende forståelser og håndteringer av situasjoner som oppstår. Hvis medlemmene har en grunnleggende optimistisk holdning vil det kunne være en positiv faktor for organisasjonen når de møter nye utfordringer (Seligman, 2006). Innenfor tanken om lærende organisasjoner anses organisasjonens evne til å lære som et speilbilde på menneskene i organisasjonens evne til å lære (Senge, 1992). Den individuelle evnen til læring er en forutsetning for at organisasjonen skal kunne lære, men det er nødvendigvis ikke en selvfølge at økt kompetanse hos enkeltmedlemmer i organisasjonen medfører en høyere kollektiv kompetanse i organisasjonen (Filstad, 2012). Vektlegging av medbestemmelse, teamjobbing og en mer helhetlig tilnærming til organisasjonsutvikling har influert på human resource praksis i de senere år (Bolman & Deal, 2014). Jeg velger å se fortolkningsrammene i sammenheng med mentale modeller (Bolman & Deal, 2014; Senge, 1992).

3.3.2. Refleksjon for felles forståelse i organisasjoner.

De mentale modellene er forståelsen vi har av verden, våre antagelser, generalisering eller tankebilder. Det kan være tilfeller der vi selv ikke er klar over våre egne mentale modeller eller at vi kjenner at krav ikke er i tråd med vår indre forståelse (Bolman & Deal, 2014; Senge, 1992). En strategi for å få tak på våre indre modeller og fortolkningsrammer er felles refleksjon (Filstad, 2012). De enkelte medlemmene kan gjennom refleksjon sammen med andre få en større bevissthet på egne og andres forståelse og praksis. Det handler om å tenke over hva som har skjedd, begrunne valg og praksis samt finne ut hva man ønsker å endre (Filstad, 2012). Refleksjon vil gi mulighet for kunnskapsdeling, der erfarne, kompetente medarbeidere kan overføre tanker og praksis til andre medlemmer i organisasjonen og samtidig kunne bli utfordret på egen praksis ved spørsmål fra andre (Filstad, 2012). For å få et større overblikk kan vi bevisst og systematisk innta et metaperspektiv for å forsøke å finne ut hva det er som

egentlig skjer (Tiller, 1999). Jeg anser refleksjon som hensiktsmessig både i forhold til læring av erfaringer og for å kunne forstå hva som skjer ut fra et metaperspektiv (Marthinsen & Postholm, 2012). Felles refleksjon og synliggjøring av personalets mentale bilder vil gi grunnlag for en felles forståelse i organisasjonen (Senge, 1992). Gjennom refleksjon nyttiggjør vi oss våre erfaringer ved å lære av dem (Dewey, 2005). Organisasjonens evne til forbedring og utvikling er avhengig av de ansattes evne til nettopp dette (Senge, 1992), men det er uenighet i hvilken grad det er tilstrekkelig med enkeltmenneskets læring for å oppnå læring i en hel organisasjon (Filstad, 2012). Samtidig understrekes det at den enkeltes utvikling ansees å være en forutsetning for læring i hele organisasjonen. Organisasjonsteori er grunnlaget for innovasjonsteorien (Filstad, 2012). Jeg har derfor valgt å se organisasjonsutvikling i sammenheng med innovasjon.

3.4. Innovasjon

Innovasjonstanken er nært knyttet til en organisasjons evne til positiv endring. Innovasjon handler om planlagte endringer som har som mål å forbedre praksis (Skogen, 2004). Endringen er et hovedelement i innovasjon slik jeg ser det, det er endring som er målet. Endringer kan oppstå tilfeldig og usystematisk, men denne definisjonen legger vekt på at det skal være en bevisst endring for at det skal kunne kalles en innovasjon. En planlagt endring fordrer at det er felles refleksjon over situasjonen for å komme fram til hva som skal prøves ut videre. Vi bør ha felles mål for arbeidet, vite hvor vi skal, hva vi vil endre, hvorfor vi vil gjøre det og hvordan vi skal gjøre det (Skogen, 2004). Det er en spiral der man beveger seg fra et opplevd behov for endring i organisasjonen, refleksjon, utprøving av aktivitet og handling, for ny refleksjon. Denne måten å forholde seg til innovasjonsarbeid som Kjell Skogen (2004) beskriver ser jeg i sammenheng med John Deweys (2005) beskrivelse av hvordan mennesker kan lære og utvikle seg ved å forholde seg til erfaringer på en aktiv og reflekterende måte. Utprøving av nye handlinger må til før ny refleksjon (Dewey, 2005). Vi kan ikke greie å forutse og planlegge alt som kan oppstå i en innovasjon. Forbedringer vi ønsker å oppnå bør være knyttet til primærbrukerne våre, som i barnehagen er barna, i dette tilfellet barn med særlig behov for hjelp. Det som skal bli bedre er vår praksis til det beste for barna (Skogen, 2004).

Hvis det bare er medlemmene av en organisasjon, her barnehagen, som skal drive sin egen utvikling, kan det være vanskelig å få tak i alle perspektivene for å ta de beste beslutningene. Praksisen i barnehagen kan være basert på vaner og det kan være behov for at vanene blir utfordret for at det skal skje en utvikling (Dewey, 2005). Det er viktig å ha en balanse mellom perspektiv fra innsiden og nye perspektiver utenfra. Det kan være vanskelig å se helheten, når du selv er en del av systemet (Skogen, 2004). For å lykkes med en innovasjon bør den være forankret i barnehagepersonalet, slik at de føler et eierforhold til endringen og utviklingen som skal komme. Eierforholdet er viktig for at organisasjonens medlemmer har en felles tro og forståelse for at en eventuell endring skal ende ut i en forberedning (Bolman & Deal, 2014; Skogen, 2004). Dette kan knyttes til felles mentale bilder som er viktig for en felles forståelse i en organisasjon (Bolman & Deal, 2014; Senge, 1992). Forankringen innad er viktig, og perspektiv utenfra er nyttig. En utenforstående hjelper kan komme med refleksjoner, ideer og råd på den aktuelle barnehages premisser (Skogen, 2004). En utenforstående, her en rådgiver fra PPT, kan hjelpe til med å forstyrre nåværende vaner og praksis, noe som fører til utvikling (Dewey, 2005). Hvert enkelt medlem av organisasjonens evne til kritisk refleksjon og vilje til endring i forhold til egen praksis, er en forutsetning for at endring skal finne sted (Senge, 1992; Skogen, 2004). Organisasjoner er menneskeskapt og er avhengig av menneskene for utvikling (Bolman & Deal, 2014).

3.4.1. utfordringer ved innovasjon.

Menneskene som ansettes for å gjøre en jobb tar med seg sine erfaringer og livssituasjon inn i organisasjonen her barnehagen (Bolman & Deal, 2014). I arbeid med organisasjonsutvikling, her omtalt som innovasjon, er barrierer og motstand mot endringer en vesentlig faktor man aktivt bør forholde seg til (Skogen, 2004). Enhver organisasjon som har eksistert i noe tid innehar en kultur og praksis som er skapt av medlemmene. Mekanismer aktiveres for å bevare organisasjonen slik den er kan påberegnes når man skal jobbe med endringer (Bolman & Deal, 2014; Skogen, 2004). Kunnskap om motstand og barrierer kan hjelpe oss med å forstå egne og andres reaksjoner til innovasjoner. Psykologiske barrierer kan handle om menneskers behov for trygghet. Dette behovet vil være ulikt ut fra hvilke tidligere erfaringer menneskene har med seg til barnehagen og hvem de er som personer (Skogen, 2004). Noen av

organisasjonens medlemmer kan ha ønske om å ikke eksponere sine følelser som utrygghet i forbindelse med en endring. De psykologiske barrierene kan skjules bak problematisering av praktiske barrierer som er enklere å løfte fram. De praktiske barrierene er tid, økonomi, organisering og struktur (Skogen, 2008). Personalet kan ha bakenforliggende agendaer med å trenere og hindre innovasjon og inneha sin private forståelse av organisasjonen og begrunnelsen for innovasjonen (Bolman & Deal, 2014). Verdibarrierer kan oppstå hvis endringene strider i mot ansattes indre verdiforankring. Mennesker som jobber i en organisasjon, der verdier står sentralt, kan særlig bli utfordret dersom endringene går på tvers av deres verdiforankring (Skogen, 2004). Makt, og utøvelse av makt, er en mekanisme som særlig er merkbar for de som blir utsatt for maktutøvelsen. Makt er ikke negativt i seg selv, men en nødvendighet som avgjøres i forhold til hvordan den forvaltes og utøves, og hvilken verdiforankring den har (Skogen, 2004). I en situasjon der en organisasjon skal bistå en annen, kan ekspertmakt være en faktor som kan bli utfordrende når makten baseres på en person eller flere personers kunnskap ved rådgiving. En annen type makt som er særlig aktuell er en legitimert makt ut fra kraft av en persons stilling, som for eksempel når en rådgiver oppfattes som en ekspert (Skogen, 2004). En måte å møte disse mekanismene på er å reflektere over maktens muligheter og ulemper sammen (Skogen, 2004). For å lykkes med en innovasjon må det jobbes aktivt med motstand og barrierene, for å minske og møte dem. Tilrettelegging for arenaer der alle får mulighet til å komme med sine synspunkter kan være et hensiktsmessig bidrag i dette arbeidet (Brateng, 2008). For at en innovasjon i barnehagen skal lykkes, fordrer det en helhetlig innsats der alle jobber sammen mot få og klare mål. Personalets opplevelse av å høre til i et godt faglig felleskap synes å være kvalitetsutløsende (Fullan, 2014). Organisasjonskulturen i den enkelte barnehage spiller en rolle for hvordan barnehagen møter og jobber med endringer (Bolman & Deal, 2014). Praksisen i barnehagene kan ha utviklet seg over tid, og i enkelte organisasjoner kan den gjeldende praksis ha en sterk posisjon i barnehagens interne sannhet (Bolman & Deal, 2014). Dette kan innvirke både positivt og negativt på mulighet for utvikling og endring i organisasjonen. Samhold kan være en positiv kraft i møte med nye utfordringer, men kan bli en utfordring hvis krav til endring ikke stemmer med den indre plattformen i barnehagen. Organisasjonens systemer,

mønstre og struktur kan være til hinder for endring og utvikling i en organisasjon (Bolman & Deal, 2014).

Jeg har nå skissert noen av utfordringene en bistand til organisasjonsutvikling kan møte (Bolman & Deal, 2014; Skogen, 2004). I prosessen med denne masteroppgaven, opplevde jeg at den utvalgte teorien ikke belyste funnene på en tilfredsstillende måte. Jeg valgte derfor å supplere det teoretiske grunnlaget med Self-Determination Theory (Deci & Flaste, 1996; Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). Denne teorien belyser aspekter som jeg finner relevante i tilnærmingen til studiens funn. Jeg skal nå beskrive den supplerende teorien.

3.5. Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) representerer et rammeverk for studie av menneskelig motivasjon og personlighet. SDT beskriver tre grunnleggende psykologiske behov for utvikling og indre tilfredshet. De tre behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse er løftet fram som tre sentrale menneskelige behov for den autonome motivasjon og for opplevelse av tilfredshet (Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). Motivasjon defineres her enkelt som det som setter i gang en handling hos et menneske. Dette kan skje på bakgrunn av ulik type motivasjon (Deci & Flaste, 1996). En opplevelse av vilje til å gjøre noe, en autonom motivasjon eller en opplevelse av tvang til å gjøre noe, en ekstern motivasjon (Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). Den autonome motivasjonen kan komme fra en selv eller internalisert ekstern motivasjon (Deci et al., 2011). Den autonome motivasjon hos medlemmene i en organisasjon blir løftet fram som den type motivasjon som gir den beste kvalitet og utvikling i organisasjonen (Deci & Gagne, 2005). Samtidig er den autonome motivasjonen den som gir menneskene i organisasjonen størst tilfredshet (Deci & Gagne, 2005). Den autonome motivasjon gir fokus på oppgaven framfor resultatet. En felles meningsfull oppgave kan generere en opplevelse av flyt og tilfredshet (Csikszentmihalyi, 2002; Deci & Flaste, 1996)

Organisasjonsutvikling, her barnehagens utvikling, avhenger av menneskenes utvikling (Senge, 1992). Dersom intensjonen er at organisasjonen skal utvikle seg best mulig, bør det tas høyde for de menneskelige behovene for støtte i forhold autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Gagne, 2005).

3.5.1. Behov for autonomi.

Alle mennesker har et grunnleggende behov for opplevelse av selv å bestemme hva de vil gjøre i balanse med sine indre verdier, vilje og tankesett. Det innebærer at menneskene i organisasjonen trenger å kjenne at de har valg i forhold til hva de skal gjøre og hvordan de skal utføre oppgavene (Deci & Flaste, 1996). Medlemmene i organisasjonen er autonome når de har reelle valg i forhold til sine handlinger, og opplever at de kan påvirke organisasjonen. Autonomi er en opplevelse av at du styrer ditt eget liv (Deci et al., 2011). Det betyr ikke at menneskene har behov for fritt å gjøre hva de vil, men at de har behov for å bli tatt på alvor og få medvirke i organisasjonen. Dette kan sees i sammenheng med viktigheten av å arbeide med felles mentale bilder i en organisasjon og viktigheten av å skape en felles forståelse som grunnlag for samhandling (Deci & Flaste, 1996; Deci & Gagne, 2005; Senge, 1992).

3.5.2 Behov for kompetanse.

Menneskene har behov for å oppleve seg kompetente, at de får brukt sine evner og ferdigheter, at de opplever utfordringer som er innenfor det de kan mestre, samtidig som de opplever at de utvikler seg. Kompetansebehovet innebærer at vi ønsker å bruke vår personlige kompetanse og oppleve mestring i jobbsituasjonen. Det handler om å invitere medarbeiderne til å dele sin kompetanse. Opplevelsen av mestring styrker ens motivasjon på jobben (Deci & Flaste, 1996; Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). Dette knytter jeg til at utfordringene du møter på jobben er innenfor din nærmeste sone for utvikling (Vygotsky, 1978) og at du holder deg innenfor en flytsone (Csikszentmihalyi, 2002). Videre kan behov for kompetanse sees i sammenheng med behov for en meningsfull hverdag der oppgavene oppleves å ha mening og at personens eget bidrag er betydningsfullt (Deci & Flaste, 1996; Hundeide, 2001).

3.5.3 Behov for tilhørighet.

Behov for tilhørighet henger sammen med at mennesker har behov for en opplevelse av å være en del av felleskapet og ha gode relasjoner med andre (Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). Relasjonene skapes når man har oppmerksomhet rettet mot hverandre og gjør aktiviteter sammen (Bronfenbrenner, 1979). Det sosiale miljøet i organisasjonen og tilbakemeldingskulturen er vesentlig for medarbeiderens motivasjon

(Deci & Gagne, 2005). Erfaringene i møte med andre mennesker tar du med deg og er med på å forme dine forventninger til neste mulighet for en interaksjon med andre (Dewey, 2005; Elliot, Moller, & Deci, 2010). Et annet aspekt er at forventningene som stilles til en medarbeider må være tydelige og kommunisert slik at det ikke hersker en usikkerhet om hva oppdraget er (Deci & Flaste, 1996). En opplevelse av å inneha gjennomføringsevne og en opplevelse av at man er effektiv kan være med på å gi en høyere grad av motivasjon i kombinasjon med de andre faktorene (Deci & Flaste, 1996). Kvaliteten på det mellommenneskelige samspillet, relasjonene i organisasjonen, er avgjørende for hvordan organisasjonen fungerer (Bolman & Deal, 2014).

3.5.4 Motivasjon

De grunnleggende psykologiske behovene er underliggende for menneskets motivasjon til å handle, det som gir energi og styrer menneskers handlinger (Deci et al., 2011). Når en arbeidstaker opplever at behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir ivaretatt, vil de i større grad oppleve motivasjon for en utvikling. De ansatte vil utføre oppgavene på en bedre måte og føle en indre tilfredshet. Kvaliteten på arbeidet vil øke, her med tanke på barn med særlige behov (Deci & Gagne, 2005). Når mennesker opplever at de mestrer, at de har innflytelse på handlingen, og opplever tilhørighet, vil den indre motivasjon aktiveres (Olsen, 2013). Dersom de tre grunnleggende behovene knyttet til SDT utfordres i for stor grad, kan belastningen oppleves så stor at det får negative utslag på arbeidsprestasjonene og i livet til de ansatte generelt (Halvari, Deci, Olafsen, Niemiec, & Williams, 2017)

3.6. Oppsummering av teoretisk ramme for utvikling.

Jeg har nå skissert studiens teoretiske ramme for forståelse av utvikling. Jeg har kort beskrevet grunnlaget for utviklingsteori med vekt på to fortolkningsrammer, den strukturelle og Human Resource rammen (Bolman & Deal, 2014). Jeg har valgt å forankre studiens forståelse av utvikling ut fra innovasjonstenkning og sett på utfordringer ved endringer ut fra dette perspektivet (Skogen, 2004). SDT er en tilnærming som understøtter og supplerer, og kan samle tråder i den opprinnelige valgte teorien. Jeg ser SDT i sammenheng med innovasjonstanken, felles mentale modeller, og at endring bør forankres i utvikling.

Samt at det er ut fra felles refleksjon over egne erfaringer mulighetene til organisasjonsutvikling ligger (Deci & Flaste, 1996; Dewey, 2005; Fullan, 2014; Senge, 1992; Skogen, 2004). Rammen for organisasjonsutvikling i dette studiet er barn med særlige behov. Jeg skal nå skissere den andre hoveddelen av teorigrunnlaget, et overordnet perspektiv på barns utvikling.

3.7. Teori - forståelse av barns utvikling i et overordnet perspektiv.

Ulike teorier om barns utvikling kan grupperes i ulike hovedtradisjoner. En måte å gruppere teoriene på er psykoanalytisk, atferdsteoretisk, kognitiv og humanistisk tradisjon (Vogt, 2016). I tillegg kan en føye til sosioøkologisk tradisjon. En slik gruppering er i stor grad basert på ulike menneskesyn, forklaringer på ulike problemer og synet på menneskets utvikling. Fagpersoners forståelse av barnet, og hva som kan føre til utvikling, kan resultere i ulike tilnærminger (Vogt, 2016). En atferdsanalytisk metode kan medføre en tilnærming som baserer seg på at en atferd er lært med positiv forsterkning, og innbefatter mindre vekt på den emosjonelle dimensjonen. Psykodynamisk og humanistisk tradisjon vektlegger tanker og følelser på ulike måter, og er mindre opptatt av atferd. Den sosioøkologiske tradisjonen vektlegger relasjoner mellom mennesker og grupper og kommunikasjon (Vogt, 2016).

Humanistisk tradisjon representerer en personsentrert teori, et positivt menneskesyn, med troen på de positive kreftene i alle mennesker. Mellommenneskelige forhold i form av gode møter mellom likeverdige subjekter, anerkjennende relasjoner er viktige aspekter (Seligman, 2006; Vogt, 2016). Den humanistiske tradisjonen, med et positivt menneskesyn, er oppgavens grunnsyn og at barn utvikler seg i sosiale interaksjoner med andre mennesker (Dewey, 2005; Vygotsky, 1971). Dette synet på barns utvikling finner vi i igjen i den nye Rammeplanen (2017), der barnet omtales som en aktiv aktør i sitt liv og som påvirker og blir påvirket (Korsvold, 2013; Rammeplanen, 2017). Dette er utgangspunktet for studiens teoretiske ramme for å forstå barns utvikling. Rammen for masteroppgaven er barn med særlige behov. Jeg velger å se barns utvikling i et overordnet perspektiv der teorien representerer alle barns utvikling. Samtidig er perspektivene særlig viktig å vektlegge og forstå dersom barnet har en sårbarhet i seg (Kvello, 2012). Jeg vil nå presentere hovedelementene i tilnærmingen.

3.7.1 Transaksjonsmodellen.

Mennesker påvirker og blir påvirket av hverandre. Alle påvirker og blir påvirket. Det er utgangspunktet for den teoretiske rammen for å forstå barns utvikling fra et overordnet perspektiv (Sameroff, 2010). Vekselvirkningen og påvirkningen er kontinuerlig. Sameroff (2009) beskriver det som at transaksjonene er gjennomgripende og allestedsnærværende. Transaksjonsmodellen kan anses som en dominerende teori i dagens utviklingspsykologi (Kvello, 2012). Transaksjonsmodellen kan forstås som en systemisk forståelse av barns utvikling (Kvello, 2012). Transaksjonsmodellen synliggjør samspillet mellom barnet som et subjekt og omgivelsene og kompleksiteten som ligger i dette (Sameroff, 2009). Individet med sine gener, personlighet, erfaringer og kunnskap i møte med omgivelsene direkte og indirekte. Barnets utvikling er i nær forbindelse med det sosiale miljøet det befinner seg i. Miljøet påvirker barnet positivt ved å skape gode reaksjoner hos barnet (Dewey, 2005). Utviklingen til barnet er summen av alle faktorene som spiller inn i denne komplekse prosessen (Drugli, 2013; Sameroff, 2010). Det er ikke snakk om at vansker oppstår i et vakuum eller kun på grunn av individuelle trekk ved barnet (Drugli, 2013). Barnehagen kan forholde seg til barn slik at den fremmer en god utvikling, eller den kan bli en arena som forsterker barns sårbarhet (Drugli, 2013; Hesselberg & Tetzchner, 2016). Barnet påvirker miljøet og blir selv påvirket av det (Dewey, 2005; Sameroff, 2009; Vygotsky, 1978). Utdanningsarenaer, her barnehagen, er konstruert med henblikk på å påvirke barns utvikling (Dewey, 2005). Prosessene, som er mellom barnet og menneskene rundt, er hele tiden i endring. Samtidig forgår det kontinuerlig prosesser i menneskene. Ingen ting er statisk og vedvarende (Sameroff, 2009). Enkle forklaringer på negativ utvikling som peker på en ansvarlig, det vil si barnet selv, foreldrene eller barnehagen, er ut fra denne teoretiske forståelsen utilstrekkelig (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2010). Alle arenaer og aktører er delaktige i utviklingen, og de ulike systemene og nivåene virker inn på hverandre (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012; Sameroff, 2010).

3.7.2. Barnehagens rolle som en risiko- eller beskyttende faktor i barns liv.

Barnehagen har innvirkning på barnets utvikling og kan være både en positiv og/eller negativ faktor (Drugli, 2013). Barnehagens rolle i barnets utvikling kan sees på ut fra om den er en risiko - eller beskyttelsesfaktor i barnets liv (Kvello, 2012). En risikofaktor er et

kjennetegn ved et miljø som har statistisk sammenheng med skjevutvikling. Flere risikofaktorer i miljøet til barna gir høyere risiko for negativ utvikling. En beskyttelsesfaktor motvirker, demmer opp for risikofaktorer, og bringer utviklingen inn på et positivt spor (Drugli, 2013; Overland, 2007). Barnehagen er en del av miljøet, det utviklingsøkologiske systemet barnet er i (Bronfenbrenner, 1979). Barnehagen kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet (Kvello, 2012; Overland, 2007; Sameroff, 2010). Barns utvikling må forstås ut fra et samspill mellom ulike faktorer; oppvekstmiljø, biologiske forutsetninger og psykologisk utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012). En systemisk tilnærming til barns pedagogiske vansker understreker helheten og sammenhengen i menneskers utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

3.7.3 Utviklingsøkologisk forståelse for barns utvikling

Transaksjonsmodellen fremmer kompleksiteten i samspillet mellom barnet og omgivelsene, men kompleksiteten kan forstås utover dette nære (Kvello, 2012).

Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell tar høyde for kompleksiteten i et barns utvikling. Hans modell sees i sammenheng med transaksjonsmodellen og gir et utvidet perspektiv på forståelsen av sammenhenger og kompleksitet (Kvello, 2012). Den utviklingsøkologiske modellen er delt inn i ulike systemer. Disse systemene er mikro, meso, ekso og makro. I denne rekkefølgen er systemene delt inn i sirkler fra innerst til ytterst (Bronfenbrenner, 1979). Den innerste sirkelen handler om mikrosystemene barn befinner seg i. Mikronivået forteller oss om hvilke miljøer barnet har direkte kontakt med og som fysisk og sosialt kan avgrenses i forhold til andre miljøer. Det er det nære systemet som barn er direkte delaktig og involvert i. Dette kan for eksempel være familien, venner, skole og barnehage. Det er ulike relasjoner i systemet, og det er relasjonene som knytter sosiale systemer sammen. Den andre sirkelen er mesonivået. Det handler om forholdet mellom to eller flere mikrosystemer. Det vil si forholdet mellom to eller flere miljøer som barnet deltar aktivt i. Det handler om relasjoner mellom mikrosystemer, som selv danner et system. For barn handler mesonivået ofte om forbindelsen mellom hjemmet, barnehage og fritidsmiljøet. Mesosystemet kan forklares ved at det er forbindelseslinjer mellom ulike mikromiljøer (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012). Eksonivået er den tredje sirkelen. Den handler om steder eller mikromiljøer der barnet sjelden er til stede. Der kan det bli tatt beslutninger som har

betydning for de arenaer som barnet opererer på. På dette nivået er ikke barnet delaktig, men det som skjer på eksonivået angår barnet og påvirker barnets hverdag. Det kan være samarbeid mellom to arenaer der barnet er direkte delaktig i på den ene arenaen, men ikke den andre (Bronfenbrenner, 1979). Samarbeid mellom barnehage og PPT vil oftest være på et eksonivå ut fra barnet. Den ytterste sirkelen, makronivået dreier seg om hvordan bestemmelser på samfunnsnivå og politisk nivå får konsekvenser på barnets nivå (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012). Barnet, og dets utvikling, kan forstås i lys av hvordan mikrosystemer som familie, barnehage og nærmiljø fungerer. Man må også trekke inn forbindelseslinjene mellom de ulike mikrosystemene (mesosystem). Barnet betraktes som aktivt handlende, er med på å utforme sine nærmeste systemer, men blir også påvirket av disse og fjernere systemer. Årsakssammenhenger er derfor ikke enkle og lineære men komplekse og sirkulære (Bronfenbrenner, 1979).

Rammen for dette studiet befinner seg på den utviklingsøkologiske modellens eksonivå. Et nivå som legger premisser for barn, men som ikke er en direkte del av barns hverdag (Bronfenbrenner, 1979). Samhandling på eksonivå påvirker barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Arbeid med å forbedre barns miljøer, her barn med særlige behov, kan i mange tilfeller handle om å styrke og endre andres praksis i møte med barna (Hundeide, 2001) Alle nivåene har betydning for barnets utvikling. Samhandling mellom barnehagen og PPT sprer seg utover i de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979; Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Jeg har nå presentert studiens teoretiske ramme for forståelse av barns utvikling ut fra et overordnet perspektiv. Den valgte teorien er aktuell for alle barn. Masteroppgavens ramme er barn med særlige behov. Utvalgte teoriramme skisserer kompleksiteten barnet befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009). Målet for organisasjonsutvikling bør handle om samarbeid til barnets beste (Barnekonvensjonen, 1989). Det er et viktig prinsipp jeg ønsker å løfte fram som er nært knyttet til problemstillingen.

3.8. Barnets beste.

FNs barnekonvensjon (1989) står sentralt som en overordnet rettesnor for alle som arbeider med og tar beslutninger som angår barn. Barnets beste skal vurderes i alle

avgjørelser som angår barn (Barnekonvensjonen, 1989). Barnets beste, som tidligere nevnt, er et gjennomgående prinsipp. Et annet viktig prinsipp er at barn skal få et likeverdig barnehagetilbud (Barnehageloven, 2016). Barndommen har en særlig verdi da du har den med deg hele livet, og den kan ikke kompenseres for i ettertid (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

3.8.1. Samhandling til barnets beste.

Samhandling til barnets beste fordrer blant annet en god kommunikasjon mellom menneskene som skal samhandle for tilrettelegging av barns tilbud (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Kjernen i god kommunikasjon er å anerkjenne den andre, være aktiv lyttende, åpen og samtidig tydelig (Eide & Eide, 2007). Anerkjennelse av den subjektive opplevelsen er nøkkelen til å forstå andre menneskers mentale bilder, følelser og atferd. Dette innebærer at rådgivere fra PPT og barnehageansatte møter hverandre med åpenhet, der man går den andre i møte på en autentisk og anerkjennende måte. Relasjoner som preges av et «du og jeg» forhold mellom likeverdige parter (Vogt, 2016). Relasjoner mellom mennesker oppstår når de som møtes er oppmerksomme på hverandre og gjør aktiviteter sammen (Bronfenbrenner, 1979). Det handler om å møtes, og kjenne mennesker ansikt til ansikt (Dewey, 2005). Forstå og kjenne hverandres hverdag. Det er vanskelig å komme i posisjon til å stille krav til mennesker du ikke kjenner (Hargreaves & Fullan, 2014).

3.8.2. Likeverdig tilbud

Når to organisasjoner skal samhandle, kan interessenmotsetninger oppstå. Felles refleksjon over mulige etiske dilemmaer og motsetninger i møte mellom barnehagen og PPT kan være hensiktsmessig i samhandlingen. Et eksempel er at tiltak som skal settes i verk bør sees på fra flere perspektiver. Hva vil tiltaket innebære for enkeltbarnet som trenger støtte, og hva vil det innebære for de andre barna i barnehagen. Barnets beste og et likeverdig tilbud gjelder alle barn, så det må tas høyde for et videre blikk enn bare på et enkeltbarn. Balansen mellom enkeltbarnets beste og barnegruppen er vesentlig å ha et bevisst forhold til (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

3.9 Oppsummering av teoridelen.

Jeg har nå presentert den utvalgte teoretiske rammen for denne studien. Teorigrunnlaget for studien er i hovedsak bygget på to pilarer. Den ene er i forhold til organisasjonsutvikling og den andre er i forhold til et overordnet perspektiv på barns utvikling. I tillegg har jeg presentert et lite utvalg av forskning på området som jeg finner særlig relevant ut fra problemstillingen. Jeg har valgt å bruke organisasjonsteori knyttet opp til teorien om organisasjonsutvikling. Organisasjonsutvikling knytter jeg til innovasjon (Bolman & Deal, 2014; Filstad, 2012; Senge, 1992; Skogen, 2004). Jeg knytter nyere teorier til Deweys (2005) tanker om erfaring og utvikling. I prosessen valgt jeg å supplere den teoretiske rammen med Self- Determination Theory (Deci & Flaste, 1996; Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). SDT tolker jeg både supplerer og understøtter sentrale aspekter i den øvrige utvalgte teorien. Den andre pilaren i teorien omhandler transaksjonsmodellen og den utviklingsøkologiske modell som en forståelsesramme for et overordnet perspektiv på barns utvikling og samarbeid mellom instanser (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 2005; Kvello, 2012; Sameroff, 2010; Vygotsky, 1978). Til slutt sier jeg noe om prinsippet om at barnets beste skal være grunnleggende i alle avgjørelser som har betydning for barn (Barnekonvensjonen, 1989). Jeg skal nå beskrive forskningsmetoden som er benyttet i dette prosjektet.

4. Forskningsmetode

Forskningsmetoden angir hvordan man går fram for å skaffe til veie nødvendig empiri (Grønmo, 2016). Jeg ønsker å gå i dybden for å undersøke hvordan et fenomen oppleves og forstås. Derfor har jeg valgt kvalitativ tilnærming med intervju som forskningsmetode (Dalen, 2013). Den kvalitative metode handler om å gå i dybden og vektlegge prosesser og mening som ikke kan måles kvantitativt eller i frekvenser (Grønmo, 2016). En kvantitativ tilnærming ville kunne gitt andre resultater. Kvantitativ forskning forholder seg systematisk til et stort antall data. Gjerne data uttrykt ved tall (Grønmo, 2016). Den kvalitative forskningen uttrykkes via tekst og er en annen tilnærming enn den kvantitative forskningen. I den kvalitative tilnærmingen er et av de sentrale begrepene fenomenologi. Innenfor fenomenologien handler det om å få fram andres livsverden, deres opplevelsesverden slik den faktisk framstår, uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Her handler det om å forstå tre styreres dagligliv ut fra deres perspektiver og forsøke å fortolke det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2012).

I den neste delen tar jeg for meg gyldighet og pålitelighet i forhold til dette studiet og presenterer noen forskningsetiske vurderinger. Deretter beskriver jeg selve prosessen med innhenting av empiri.

4.1. Gyldighet og pålitelighet.

Gyldighet og pålitelighet av den studien jeg gjennomfører avhenger av om jeg greier å utføre et godt forskningsmessig håndverk (Kvale & Brinkmann, 2012). I denne type studie jeg gjennomfører, er jeg forskningsinstrumentet, og jeg vil påvirke forskningen gjennom min subjektivitet i alle faser av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2012; Marthinsen & Postholm, 2012). Det er derfor svært viktig å etterstrebe en prosess som kan beskrives som transparent (Kvale & Brinkmann, 2012). Reliabilitet beskriver dataens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2012). I selve prosessen må dette vurderes fortløpende. Et eksempel er i forhold til spørsmålene som skal stilles. Er spørsmålene ledende eller åpne? Et annet eksempel er om de ulike intervjuene blir sammenlignbare hvis strukturen er for løs (Kvale & Brinkmann, 2012). Gyldigheten eller validiteten i dette prosjektet er knyttet til tolkningen av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2012). Får

jeg svar på det jeg ønsker å finne svar på? Intensjonen har vært å skape valide konklusjoner som blir riktig ut fra sine premisser (Kvale & Brinkmann, 2012). Validitet dreier seg om i hvilken grad framgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer problemstillingen og representerer virkeligheten. Et spørsmål jeg har med meg hele veien er om mine funn er gyldige. Jeg må vise hvordan jeg har sikret dette gjennom hele denne prosessen og formidle vurderingene og handlingen i forhold til dette (Kvale & Brinkmann, 2012).

Jeg har valgt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og studiens funn består derfor av mine tolkninger av styrernes beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer. Målet med undersøkelsen er å presentere deres livsverden satt inn i studiens teoretiske ramme. Det er ikke ment å finne en allmenngyldig sannhet. Det som presenteres er et lite glimt av ledernes virkelighet slik de uttrykker den og min tolkning av dette (Hammersley & Atkinson, 2004; Kvale & Brinkmann, 2012).

4.1.1 Nærhet og distanse.

En av mine største utfordringer i dette studiet er vekslingen mellom nærhet og distanse i prosessen. Nærhet gir meg en god innsikt og forståelse av situasjonen, men nærhet kan også gjøre at den helhetlige forståelsen blir vanskelig å få tak i (Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg har brukt inspirasjon fra en tanke om at jeg må bevege meg fra et platå der jeg er en del av det som skjer, her og nå, over til et høyere platå, et metaperspektiv, for å studere hva som skjer i prosessen (Marthinsen & Postholm, 2012). Jeg har brukt logg og metalogg som en metode for å skaffe meg nødvendig distanse i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012; Marthinsen & Postholm, 2012). Gjennom å skrive har jeg erfaring med at jeg skaffer meg distanse til å se ting fra et prosessperspektiv (Bjørnsrud, 1999). Etske vurderinger foretas kontinuerlig i hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har vært bevisst min egen yrkesrolle og forskerrolle. I utgangspunktet tenkte jeg å intervjuere styrere jeg kjenner godt og har både personlig og yrkesmessig relasjon til. Nærheten til menneskene og barnehagene ble en for stor etisk utfordring for meg. Jeg valgte derfor å intervjuere styrere jeg ikke kjenner, men nærhet til området er både en fordel og en utfordring (Kvale & Brinkmann, 2012). Da jeg innså at jeg ikke kunne bruke min egen arena til denne studien åpnet nye muligheter seg (Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg valgte å intervjuere

styrere jeg ikke kjenner personlig eller yrkesmessig. Dette var personer jeg fikk tilgang til via mitt faglige nettverk. Valget mitt tror jeg gjorde meg i stand til å utøve min forskerrolle på en mer hensiktsmessig og toverdlig måte. Jeg skapte en større avstand til menneskene, samtidig har jeg fortsatt en nærhet til arenaene gjennom en lang faglig erfaring (Hammersley & Atkinson, 2004). Metoden ble kvalitativt intervju av tre styrere for å få tak i deres forventninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Kritikkk vil kunne påpeke at det blir en singel-source empiri, der barn, andre ansatte, foreldre og PPT ikke ble hørt og vektlagt. De er utelatt for å begrense omfanget av masteroppgaven men ville kunne kommet med innspill som kunne gitt andre og utvidede perspektiver og funn (Kvale & Brinkmann, 2012).

Validitet har vært et tema i alle prosessene. I vurdering av problemstillingen, bruk av begreper, teoriramme, intervjuguide, intervju, transkripsjon og ikke minst i arbeidet med å analysere og identifisere funn (Kvale & Brinkmann, 2012; Maxwell, 2013). Særlig har jeg reflektert over at valg av tema er aktuelt på min egen arbeidsplass. Det har derfor vært nødvendig for meg å bevisst skille hva som er forskningsfunn og hva som er erfaringer fra min egen hverdag. Jeg har jobbet aktivt med å skape distanse og holde fokus på mine informanternes formidlede opplevelser (Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg har reflektert over i hvor stor grad min person påvirker min analyse av funn, og gått mange runder fram og tilbake for å vurdere om funn i studien er helhetlig forankret i informantene. Jeg har lest gjennom intervjuene etter at funnene var ferdigskrevet for å sikre at en bit av styrernes livsverden er gjengitt på en autentisk måte i rett kontekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har reflektert over hva styrerne uttrykker og om valgene er hensiktsmessig ut fra problemstillingen (Maxwell, 2013). Det er aldri bare en løsning og en måte å vurdere situasjonen på, men jeg har forsøkt å holde fokus og bruke teori som en forståelsesramme i hele prosessen (Hammersley & Atkinson, 2004).

4.2. Forskningsetiske vurderinger

Forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet. Vitenskapelig redelighet står derfor sentralt i forskningsetikken (Grønmo, 2016). Jeg vil nå beskrive noen vurderinger i forhold til forskningsetikk.

Studien har til hensikt å følge de gitte etiske retningslinjer for forskning (NSEH, 2006). Informantene fikk tilsendt informasjon om prosjektet og hovedspørsmålene på forhånd,

samt opplyst at de når som helst kan trekke seg (Dalen, 2013; NSEH, 2006). Det er viktig for meg at informantene er og forblir anonymisert på en forsvarlig måte og at de er komfortable med hva deres bidrag benyttes til (Kvale & Brinkmann, 2012). Informantene fikk opplyst at de vil få et eksemplar av masteroppgaven når den er ferdigstilt, og det tenker jeg er en kvalitetssikring i forhold til beskrivelse av funn. Anonymiseringen er også relevant for ikke å ramme en tredjepart i arbeidet. Tredjepart her kan være barnegrupper, personalet i barnehagene, PPT og administrasjonen i de aktuelle kommunene (NSEH, 2006). Lydopptak ble slettet rett etter transkriberingen. Transkriberingen ble kodet, slik at identiteten til styrer, barnehage, kommune er mest mulig beskyttet (Kvale & Brinkmann, 2012; NSEH, 2006). Informantene har gitt meg skriftlig samtykke til å benytte dem som informanter i studien. Masteroppgaven er ikke meldepliktig. Personopplysninger er ikke registret i tilknytning til oppgaven, og personene kan ikke identifiseres i teksten verken i forhold til personopplysninger eller bakgrunnsinformasjon. Jeg utførte lydopptak av intervju, men det var utformet på en slik måte at det ikke framkom personopplysninger i opptaket (NSEH, 2006). Den etiske bevisstheten har fulgt med gjennom hele prosessen. Redelighet både til faget, menneskene, kollegaer og samfunnet generelt er viktig for at forskningen skal bli troverdig og gyldig. Dette har jeg blant annet forsøkt å ivareta ved å ha en stor åpenhet men samtidig sikre informantenes anonymitet. Dette gjelder både i forhold til kommunen, barnehage og person (Kvale & Brinkmann, 2012; NSEH, 2006). Jeg har nå forsøkt å formidle noen etiske vurderinger for arbeidet med dette studiet slik at gjennomføringen framstilles mest mulig transparent (Kvale & Brinkmann, 2012). Den neste delen handler om prosessen.

4.3. Beskrivelse av prosess

Denne delen er en beskrivelse av prosessen med å fremskaffe studiens empiri. Områdene jeg har valgt å ha fokus på er informantene, intervjuet og transkriberingen.

4.3.1 Informantene

Den utvalgte problemstillingen handler om styrernes erfaringer og forventninger til bistand fra PPT til organisasjonsutvikling. Problemstillingen setter premissene for valg av informanter (Maxwell, 2013). Metoden jeg vurderer som mest hensiktsmessig for å

svare på problemstillingen er intervju av styrere (Grønmo, 2016; Maxwell, 2013). Tre styrere er informanter i dette studiet og metoden er intervju. Styrere ble valgt som informanter, fordi de kan belyse problemstillingen og vurderes å være et hensiktsmessig utvalg for denne masteroppgaven (Maxwell, 2013).

4.3.1.1 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter er viktig for kvaliteten på studien (Kvale & Brinkmann, 2012; Maxwell, 2013). Jeg har valgt ut styrere i barnehager som de jeg vil intervju i dette studiet. Styrere i barnehagen framheves som en nøkkel i barnehagens kvalitet og som ansvarlig for barnehagen (Meld. St. 19, 2016). Styrer, som barnehagens leder, er toneangivende for holdningene og forståelsesrammen i barnehagene (Bolman & Deal, 2014).

For å belyse problemstillingen i studien intervjuet jeg tre styrere fra kommunale barnehager. Jeg ønsker ikke at eierskap skal være et tema i denne masteroppgaven. Dette valget kan være en svakhet ved oppgaven, men samtidig ønsket jeg denne begrensningen for å kunne få mer sammenlignbare rammer innenfor en kommune. Tre styrere i kommunale barnehager er derfor kildene til empirien i denne masteroppgaven (Grønmo, 2016). Jeg mener det er hensiktsmessig å intervju styrere med flere års erfaring, og utvalget er knyttet til min problemstilling der det etterspørres erfaringer (Maxwell, 2013). Jeg vurderer mine informanter til å være relevante, autentiske og troverdige i forhold til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016; Maxwell, 2013). Tilgjengelige informanter kan være en utfordring i studier (Hammersley & Atkinson, 2004). Via et faglig nettverk ble jeg kjent med en leder for barnehageområdet i en annen kommune. Hun sa at jeg skulle ta kontakt med henne når jeg var klar for intervju. Denne personen ble en døråpner for meg (Maxwell, 2013). Jeg oversendte informasjon til henne og hun formidlet kontakt. Ut fra hva jeg hadde formidlet, at jeg ønsket tre erfarne styrere i kommunale barnehager, fikk jeg tre navn. Jeg tok kontakt med informantene på e-post og avtalte intervju. Vi ble enig om at jeg skulle komme til deres barnehage. Jeg var opptatt av at det skulle passe for informantene at jeg kom, så tidspunktet ble i hovedsak styrt av informantene. Jeg var opptatt av at de skulle oppleve dette på en positiv måte (Maxwell, 2013). Alle informantene og kommunen de jobber i er anonymisert. Styrerne arbeidet i ulike barnehager med hensyn til beliggenhet,

populasjon, organisering og størrelse. I oppgaven unngår jeg informasjon som kan føre til identifisering av informantene. Jeg har unnlatt å opplyse om alder eller kjønn. Jeg har valgt å omtale alle informantene som hunkjønn, uavhengig hva som er faktiske forhold, og jeg har gitt informantene nye navn for å ivareta deres anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2012).

I og med at jeg fikk bistand fra en leder på området i kommunen til å finne fram til informantene ble forespørselen forankret og på den måten avklart fra starten av. Jeg opplevde at informantene var positivt innstilt til å være informanter. Det er ikke urimelig å tro at dette har en sammenheng med at forespørselen om deltagelse som informant kom via ledelsen på området i kommunen (Hammersley & Atkinson, 2004; Maxwell, 2013).

Jeg valgte å sende ut informasjon om problemstillingen og mine hovedspørsmål slik at informantene hadde informasjon om hva intervjuet dreide seg om. Jeg var ikke ute etter å overraske med mine spørsmål. Jeg ønsket å heller få tak i deres perspektiv og mer gjennomtenkte svar (Dalen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2012).

Informantene ble muntlig informert om de etiske retningslinjene jeg ville følge rett før selve intervjuene startet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg informerte om at alle informantene, barnehagen og kommunen skulle forbli anonyme. Opplysningene ville bli behandlet konfidensielt og oppbevart forsvarlig. Alle opptak skulle slettes etter transkribering og papirnotater makuleres når masteroppgaven ble levert. Dette skulle sikre at opplysninger om informantene ikke kom i andres hender. Jeg opplyste også om hvilken metode jeg tenkte å bruke og målet for studien (Kvale & Brinkmann, 2012). Det ble poengtert at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, og at de måtte si fra dersom de på noe tidspunkt fant situasjonen ubehagelig. Jeg spurte alle informantene hvordan de hadde opplevd å bli intervjuet i etterkant av selve intervjuet. Det første samtykke var muntlig og det endelige samtykket var skriftlig (NSEH, 2006).

Jeg har valgt å intervju tre styрere med utgangspunkt i et kvalitativt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg vil nå beskrive intervjuene.

4.3.2 Intervjuene.

I et forsøk på å forstå en bit av tre styreres livsverden benyttet jeg intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg gjennomførte tre semistrukturerte intervjuer.

Semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det har en delvis strukturert tilnærming. Det er en intervjumetode som er åpen, men samtidig har den en viss struktur. Jeg benyttet en intervjuguide som jeg hadde utformet med problemstilling som utgangspunkt, men jeg fulgte den ikke slavisk. Den var ment som en hjelp for å få med alle temaene jeg ønsket belyst (Dalen, 2013). Semistrukturerte intervju kan ansees som kvalitative (Kvale & Brinkmann, 2012) Ved en fenomenologisk tilnærming tilstreber intervjueren å være mest mulig åpen for informantens beskrivelser og forsøker å sette til side sin egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte å innta en aktiv, lyttende posisjon, der jeg var bevisst på min atferd, og hvor jeg støttet og oppsummerte underveis (Egan, 2014). Oppfølgingsspørsmålene er en kvalitetsbærer for intervju. Jeg vurderte fortløpende hva som var verdt å gå videre på og hva jeg skulle la passere (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har et fenomenologisk perspektiv, der jeg er ute etter å få tak i informantens beskrivelse av virkeligheten, samtidig er jeg ydmyk i forhold til at den biten jeg får innblikk i er en liten del av noe større og mer komplekst (Hammersley & Atkinson, 2004; Kvale & Brinkmann, 2012).

Fellesnevner for alle de tre informantene var at de møtte meg med smil og framstod som engasjerte. Alle tre snakket mye, og de hadde mye de ville si i forhold til temaene. Utfordringen min var at de svarte på spørsmål før jeg fikk stilt spørsmålene, så noen ganger ble det vanskelig å holde strukturen i tankene mine. Min intensjon var å bruke åpne spørsmål for å skaffe meg en bedre innsikt i fenomenet ut fra informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har vært i situasjoner der jeg har intervjuet personer mange ganger tidligere; jobbintervju, tilsyn og lignende. Men dette var svært annerledes. Jeg opplevde forskerrollen som ny og følte meg litt utrent i det første intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg brukte logg for å reflektere over min rolle som forsker, og jeg forsøkte å forstå hva som var særegent med denne type intervju. I de to neste intervjuene var min opplevelse av flyt i egne tanker bedre, og jeg ble derfor i stand til å stille bedre oppfølgingsspørsmål ut fra min egen vurdering (Kvale & Brinkmann, 2012). Styrene svarte utfyllende på spørsmålene, og de hadde flere perspektiver enn jeg kan bruke i dette studiet (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuene ble foretatt i barnehagene, på informantens hjemmebane. Det ble valgt ut fra ønske fra styrene. Det var mest praktiske for deres tidsbruk. Samtidig opplevde jeg det veldig

positivt å komme inn på deres hjemmebane der de var i trygge omgivelser på deres eget kontor eller møterom (Hammersley & Atkinson, 2004).

Intervjuene ble tatt opp på lydfil. Jeg konsentrerte meg om hva informanten forsøkte å formidle for å kunne følge opp ting som ble sagt men ikke ble utdypet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg hadde problemstillingen foran meg slik at den kunne fungere som en rettesnor under intervjuet (Maxwell, 2013). Det var til hjelp for å holde fokus og hente inn igjen informanten til tema, når de formidlet sine tanker. Jeg valgte å stoppe opp i intervjuet, for å sjekke om jeg var i tråd med intervjuguiden. Det interessante med de små pausene var at da fikk også informantene mulighet til å tenke, og de kom med interessante perspektiver og utdyppninger etter de små pausene (Kvale & Brinkmann, 2012).

Etter at intervjuene var gjennomført ble intervjuene transkribert.

4.3.3. Transkribering

Transkripsjon er en omdanning av muntlig samtale til en skriftlig tekst. Denne oversettelsen fra muntlig til skriftlig form, innebærer at deler av den nonverbale kommunikasjonen blir borte. Transkripsjonen blir en ufullstendig gjengivelse av intervjusamtalene (Kvale & Brinkmann, 2012). Samtalen forgår ansikt til ansikt, et sosialt samspill der begge påvirkes av hverandre, transkripsjonen skal fryse denne settingen ned på et papir (Kvale & Brinkmann, 2012). Informantene brukte ulik grad av kroppsspråk, toneleie, tempo og understrekninger i sin kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2012). Feltnotater nedskrevet etter intervju og den korte tiden mellom intervju og transkripsjonen gjorde at jeg fikk notert ned noen viktige observasjoner. Denne informasjonen kunne gått tapt hvis man ikke hadde hele sammenhengen i materialet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Transkriberingen foretok jeg samme dag eller dagen etter intervjuet. Jeg skrev ned alt som ble sagt, og jeg sjekket lydfilen mot transkripsjon før jeg slettet lydfilen (Dalen, 2013). Det var særlig en av informantene som snakket veldig fort. Under transkriberingen av dette intervjuet gikk jeg tilbake mange ganger for å sjekke hva som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg noterte alle ord men ikke alle nonverbale uttrykk. Jeg noterte ned nonverbale uttrykk som jeg tolket som meningsbærende og relevante. Et eksempel der informanten sier «*sånn*» og viser med kroppen at hun blir

dratt mellom to krefter. Det var mulig for meg å notere ned nonverbale uttrykk da jeg gjorde transkriberingen kort tid etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg oppdaget at under transkriberingen av det andre intervjuet begynte analytiske ideer og oppdagelser å dukke opp, og jeg valgte å skrive ned alle tankene slik at de kunne benyttes i det videre analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006). Det at jeg selv gjennomførte alle delene manuelt gjorde at jeg fikk god kjennskap til materialet (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2013).

Etter transkripsjonen hadde jeg mange ideer og innfallsvinkler, men jeg var usikker på hvordan jeg skulle skape en god struktur i materialet jeg hadde tilgjengelig. Jeg planla hvordan jeg kunne analysere materialet da jeg lagde intervjuguiden før jeg gjorde intervjuene, men den opprinnelige inndeling i intervjuguiden passet ikke helt når jeg forsøkte å skape mening (Kvale & Brinkmann, 2012). Derfor valgte jeg en tematisk analyse.

4.4. Tematisk analyse

Nå vil jeg presentere metoden for analyse av de tre intervjuene som er grunnlaget for studiens empiri. Det kan være flere måter å forstå de innsamlede dataene på. Etter en litt famlende start valgte jeg en tematisk inngang til analysen. En tematisk analyse ivaretar fleksibilitet i prosessen samtidig som jeg kan dokumentere en mest mulig transparent prosess (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og finne temaer i datagrunnlaget (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil forsøke å beskrive prosessen åpent og detaljert så den framstår som så etterprøvable som mulig. Dette for å øke muligheten for å kunne vurdere om prosessen har vært gyldig og pålitelig (Braun & Clarke, 2006).

Problemstillingen er sentral. Den skal styre og justere oppgavens innhold (Maxwell, 2013). Problemstillingen har derfor vært et sjekkpunkt under hele prosessen. Samtidig har jeg vurdert om den er funksjonell, og om den må justeres. Teorien må stemme med det øvrige materialet, og avgjørelser som blir tatt må synliggjøres og begrunnes (Braun & Clarke, 2006; Maxwell, 2013). Temaene jeg har valgt ut skal være essensielle ut fra empiri (Braun & Clarke, 2006). Det er ikke antall ganger en ting har blitt sagt av informantene, men heller at det skal representere noe jeg ut fra mitt faglige skjønn

identifiserer som vesentlig i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006; Maxwell, 2013).

4.4.1 Identifisering av tema

Under transkriberingen av det andre intervjuet begynte ideer og temaer å dukke opp i mine tanker, jeg noterte ned ideer og tanker umiddelbart. Jeg hadde i utgangspunktet en åpen inngang til materialet, noe som kan relateres til en induktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006; Grønmo, 2016), men det ble for mitt vedkommende litt overveldende. Jeg gikk derfor tilbake til problemstillingen og teori for å finne et anker i jobbingen en mer deduktiv tilnærming. I prosessen ble det en veksling mellom å ha tilstrekkelig grad av åpenhet til empirien og samtidig sikre en kobling til problemstillingen og min teoretiske forståelsesramme (Braun & Clarke, 2006; Grønmo, 2016).

I arbeidet med å identifisere temaene må det tas høyde for at kodingen og analysene blir preget av min forforståelse, erfaringer og tolkninger (Braun & Clarke, 2006). Det er mulig å tenke at dataene framstår i flere dimensjoner. Semantikken i seg selv er overflaten. Hvis du analyserer hvordan semantikken kan forståes, ut fra hva den representerer og ut fra den konteksten den uttrykkes i, går du over i en dypere dimensjon (Braun & Clarke, 2006). Analyseprosessen har vært en prosess som preges av pendling, mellom transkripsjonene og de ulike kodestegene (Kvale & Brinkmann, 2012).

Jeg har i prosessen vekslet mellom en deduktiv og induktiv tilnærming (Grønmo, 2016). Utgangspunktet er den valgte teorien. I møte med empirien ble jeg i en periode pendlende mellom disse to som kan kategoriseres som en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). Teorien er min forankring og utgangspunkt, og den jeg ønsket å teste ut mot virkeligheten (Grønmo, 2016). Den induktive tilnærmingen ble i utgangspunktet valgt bort, men i møte med empirien fikk jeg behov for å pendle mellom de to og valgte å supplere teorien ut fra empirien (Grønmo, 2016). Intensjonen min er ikke å skape en ny teori, men jeg vil ut fra valgte teori se på en bit av virkeligheten og analysere funn i forhold til den. Samtidig opplevde jeg at den på forhånd utvalgte teoretiske ramme ikke rommet alle aspektene og dimensjonene som empirien. Ut fra denne vurderingen valgte jeg å supplere teorien (Kvale & Brinkmann, 2012).

Den første tilnærmingen til analyse av empirien var å lage notater ut fra å ha lest datamaterialet gjentatte ganger. Jeg forsøkte å forstå hva materialet kunne bety, en «bottom - up» tilnærming. Så forsøkte jeg mer strukturert å sortere datamaterialet ut fra problemstillingen, en «top - down» tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Ingen av disse metodene alene gav meg tydelige temaer, men ved å se på begge inngangene fant jeg seks temaer som jeg mener er meningsfulle for problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Jeg brukte fargekoder og gikk gjennom transkripsjonene og markerte ut fra en semantisk forståelse hvor de ulike uttrykkene kunne høre hjemme (Braun & Clarke, 2006). Jeg lagde tankekart og visualiserte kodingen. I prosessen utkrystalliserte det seg tre hovedtemaer og noen undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Ut fra de tre tankekartene vurderte jeg om temaene var representative for det datamaterialet jeg hadde tilgjengelig, og om det var relevant i forhold til problemstillingen. Jeg leste gjennom transkripsjonene og den første utvelgelsen om igjen og justerte tankekartene i tråd med gjennomgangen av helheten. Jeg valgte å ikke ha med et tema som er relevant i datamaterialet, men ikke direkte for min problemstilling (Braun & Clarke, 2006). Temaet omhandlet økonomi og ressurser. Det var noen sitater i tankekartene som jeg opplevde ufullstendig, og jeg gikk da tilbake for å sjekke konteksten (Braun & Clarke, 2006). Så tok jeg en avgjørelse på at jeg skulle forsøke å analysere det utvalgte materialet med de temaene jeg nå er kommet fram til. Jeg brukte tid på å finne de riktige overskriftene for temaene og vurderte hvordan jeg skulle håndtere undertemaene. Jeg ønsket lett å kunne beskrive hva jeg mente med de ulike temaene. Undertemaene ble slått sammen inn under hovedtemaene, da de ble for vanskelige å skille fra hverandre i videre arbeid (Braun & Clarke, 2006). Etter at utkastet til beskrivelsen av funn var skrevet ferdig, leste jeg gjennom intervjuene en siste gang for å forsikre meg om at funn jeg presenterte ikke var tatt ut av sammenhengen de var framkommet i (Braun & Clarke, 2006).

Den tematiske analysen resulterte i de funn jeg nå skal presentere.

5. Funn

Funn jeg beskriver er ikke ment å være en sannhet eller forsøk på å beskrive en helhet, men en framstilling av hva jeg tolker styrerne har uttrykt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er avgrenset med fokus på problemstillingen og representerer ikke en generell beskrivelse av forholdet og samarbeidet mellom styrerne og PPT i den aktuelle kommunen.

Problemstillingen er styrende for tilnærmingen, og den lyder som følger: Hvilke erfaringer har tre styrere med bistand fra PPT, og hvilke forventninger har tre styrere til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlige behov i sin barnehage?

Jeg har delt inn funnene i tre overordnede tema. Disse tre temaene ser jeg ut fra to perspektiver i tråd med problemstillingen: erfaringer og forventninger. Det første temaet handler om *tilgjengelighet*. *Tilgjengelighet* er et tema som går i igjen hos alle tre informantene og jeg vurderer det som vesentlig. *Tilgjengelighet* valgte jeg opprinnelig å dele inn i tre undertema; erfaringer, system og bistand. I det videre arbeidet ble det vanskelig å skille undertemaene, og jeg valgte derfor å ha tre hovedtemaer. Det andre hovedtemaet er *kontekst*. Dette temaet ble særlig tydelig etter det andre intervjuet. Alle styrerne løftet fram betydningen av hvordan man forholder seg til *konteksten* barnet befinner seg i som en vesentlig faktor. Det tredje hovedtemaet er *felles forståelse*. Dette temaet var delt inn i tre undertemaer, dialog, begrep og forutsetning for en vellykket bistand til organisasjonsutvikling. I det videre arbeidet ble det vanskelig å skille også disse undertemaene, og de ble slått sammen til *felles forståelse*.

Jeg vil nå presentere temaene og sitater fra styrerne som understøtter det jeg trekker fram som funn. Sitatene som presenteres har beholdt sin innholdsmessige form, men de har blitt justert fra et muntlig til et mer skriftlig uttrykk (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2012).

5.1. Tema 1: Erfaringer med og forventninger til *tilgjengelighet*.

Tilgjengelighet var et tema som raskt utkrystalliserte seg som et område styrerne var opptatt av. Det ble nevnt av alle, flere ganger og knyttet til ulike settinger. *Tilgjengelighet* knyttet seg til flere aspekt ved styrernes erfaringer og forventninger.

5.1.1. Styrernes erfaringer med *tilgjengelighet*.

Erfaringer med ulik grad av *tilgjengelighet* var noe alle informantene sa noe om i intervjuene. Informantenes formuleringer om *tilgjengelighet* uttrykte at de hadde erfaringer som tilsa en opplevelse av mindre *tilgjengelighet* tidligere, men at utviklingen opplevdes positivt. Emma uttrykte erfaringen med *tilgjengelighet* med ord som «fjern», hun sier:

Før tenkte jeg at PPT var litt fjern.

Oda bruker samme begrepet og sier:

Jeg tenker at det bare blir bedre. En periode var PPT mer fjern fra barnehagen og det var lang saksbehandlingstid.

Erfaringene styrerne uttrykte var preget av en tidligere periode der saksbehandlingstiden hadde vært lang og PPT opplevdes som «fjern» fra barnehagen. Anna uttrykker at det var vanskelig å vite hvordan hun skulle komme i kontakt med PPT, hun sier:

Jeg skjønnte ikke hvilken vei jeg skulle gå, det var ikke bare å snakke sammen for å få råd. Det var skikkelig kronglete.

Erfaringene om *tilgjengelighet* var også, slik jeg tolker det, knyttet til systemene som var utarbeidet for kontakt mellom barnehage og PPT. Styrerne uttrykker erfaringer med at PPT var «fjerne» og at de ikke hadde en klar oppfatning om hvordan de skulle komme i kontakt med PPT. Anna sier videre:

Det var som om de var til for seg selv. Det var så mange skjemaer

Denne perioden som Anna referer til var noe alle de tre styrerne var innom. Jeg oppfatter denne tidsperioden som en utfordrende tid for barnehagene. Erfaringer med nå-situasjonen er mer positivt ladet. Anna sier:

Veiledningen vi nå får fra PPT er veldig bra, og at vi nå bare kan ta en telefon til PPT for å spørre hvis vi lurer på noe.

Styrerne uttrykker en endring i forhold til *tilgjengelighet* og de er positive til veiledningen som barnehagene får fra PPT. Før var de usikre på hvordan de skulle komme i kontakt med PPT. Nå kan styrerne ringe til PPT hvis de ønsker å snakke med dem. Emma beskriver nå-situasjonen på følgende måte:

Jeg føler terskelen for å ringe til PPT er ganske lav

Ut fra det styrerne uttrykker har det vært en positiv endring i erfaringene med PPT sin *tilgjengelighet*. En tidligere periode ble beskrevet som «kronlete», men nå sier de at de kan ringe hvis de ønsker det. Styrerne uttrykker positive erfaringer med *tilgjengelighet* i den senere tid. Samtidig er den fysiske tilstedeværelsen i barnehagen noe alle styrene sier at de savner. Her eksemplifisert av Emma:

PPT er på rådhuset, vi må reise dit for å drøfte barn.

Jeg tolker at styrerne uttrykker en felles erfaring med en periode der PPT opplevdes lite *tilgjengelig*. Erfaringene handler også om systemer. I noen tilfeller skaper systemene mindre grad av *tilgjengelighet* istedenfor å bidra til en opplevelse av lettere *tilgjengelighet*. Styrernes nyere erfaringer med *tilgjengelighet* er mer positivt ladet. Jeg tolker at styrerne har erfaringer med manglende fysiske møter mellom mennesker og manglende tilstedeværelse fra PPT ute i barnehagene.

5.1.2. Styrernes forventinger til *tilgjengelighet*

Styrernes forventninger til PPT er å få et «tettere samarbeid» og en økt tilstedeværelse i barnehagen. Når styrerne skulle si noe om sine forventninger, og hva som må til for at

dette skal bli bra, er *tilgjengelighet* vesentlig for styrerne. De sier direkte at de ønsker et «tettere samarbeid». Her eksemplifisert med en uttalelse fra Emma:

Få et tettere samarbeid, at PPT ikke skal være noe fjernt som er langt unna.

Emma forventer at PPT og barnehage kan jobbe sammen når det skal utarbeides nye systemer i kommunen, hun sier:

Jeg tenker på kunnskapsdelingen, jobbe i grupper på tvers, og at PPT er med når man skal utarbeide ting, at de ikke er fjernt fra barnehagen, men at de er på.

Styrerne har forventinger om deling av kunnskap, og en delaktighet i utarbeidelsen av rutiner og prosjekter. Ved bruk av ord som kunnskapsdeling tolker jeg det som om styrerne mener både barnehagen og PPT har kunnskap den andre kan ha nytte av.

Forventingene viser også tilbake til erfaringene om *tilgjengelighet* Anna sier:

Jeg tenker det å være lett tilgjengelig. Det har PPT blitt mye bedre på hos oss i det siste.

Styrerne uttrykker noe jeg tolker som en positiv forventning til bistand fra PPT, men at de samtidig uttrykker et forbehold ut fra tidligere erfaringer med *tilgjengelighet*.

Styrerne uttrykker generelt at *tilgjengeligheten* har blitt bedre, men de uttrykker samtidig at det fortsatt kan være en utfordring. Oda sier:

Jeg er veldig spent å se hva man kan få til, som jeg sa venter vi fortsatt lenge på rapportene og PPT skriver og skriver. Det er så mange barn som ligger på vent, og hvordan skal vi få til det her da?

Jeg tolker det som en positiv og nysgjerrig inngang til at PPT skal bistå barnehagene med organisasjonsutvikling. Samtidig er det noe forbeholdent på bakgrunn av erfaringene.

Emma hadde vært delaktig i utarbeidelsen av nye rutinene for spesialpedagogisk hjelp i kommunen. Hun framhever betydningen av å ha et godt system og vite hva hun skal gjøre. Emma uttrykker at hun kjenner godt til rutinene og sier:

Vi har laget en veileder om spesialpedagogisk hjelp. Jeg satt i den gruppa som utarbeidet rutinebeskrivelsen. Jeg tenker at det er viktig at man har gode systemer, og at jeg som styrer kjenner og bruker rutinebeskrivelsen og ikke er usikker.

Styrene uttrykker en forventning om at PPT øker sin fysiske tilstedeværelse i barnehagen for at de skal kunne bistå barnehagene med organisasjonsutvikling. Her eksemplifisert med Emma som sier:

Hvis PPT skal utvikle organisasjonen, tenker jeg at de må være mer i barnehagen.

Styrene har hatt erfaring med systemer som ikke har vært optimale for barnehagene. Samtidig uttrykker de positive forventninger til hva PPT kan bidra med i barnehagene i framtiden. Oda sier:

Jeg tenker at barnehagene kan dra nytte av det og få økt kompetansen og kvaliteten på sikt, men det er jo avhengig av et system, at det blir satt i system som fungerer, selv om loven er endret kommer det ikke helt av seg selv.

Jeg tolker dette som en positiv forventning om økt kompetanse og kvalitet, men med forbehold om at endringene er avhengig av et system og at det ikke kommer av seg selv.

En annen forventning fra styrerne til lovendringen er at barnehagene skal kunne få bistand når de har behov for det. Her uttrykt med en uttalelse fra Emma:

Jeg tenker det er noe med at PPT skal kunne bistå og gi oss hjelp når vi trenger det.

Emma sier at hun forventer at PPT skal kunne bistå barnehagen når de trenger det. Dette kan forstås med tanke på de tidligere erfaringene styrerne har med mindre grad

av *tilgjengelighet*. Forventinger i forbindelse med *tilgjengelighet* er også knyttet opp mot en noe mer fleksibel og tilpasset tilnærming fra PPT enn tidligere. Oda sier:

Jobbe mer forebyggende, få litt ekstra hjelp i en periode. Hvis vi kunne skape mulighet for det så tror jeg vi kan få gjort mye.

Forventning om mer fleksibilitet i bistanden fra PPT, og det å kunne jobbe forebyggende ble løftet fram som noe styrerne forventet.

5.1.3 Oppsummering av erfaringer med og forventninger til *tilgjengelighet*.

Problemstillingen min handler om hvilke erfaringer og forventninger styrerne har ved bistand fra PPT med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlige behov. Erfaringer med, og forventinger til, *tilgjengelighet* var et av temaene jeg valgte ut i prosessen med analysen av funn. Erfaringene med opplevd liten grad av *tilgjengelighet* tidligere tolker jeg styrerne uttrykker som en mulig begrensning i forventningene. Systemet ble løftet fram som en begrensning men også som en mulighet. Styrerne uttrykker en generell erfaring med systemer som en begrensning men også som noe som kan bidra til å kvalitetssikre endring av praksis i forhold til loven. Styrerne forventer at PPT skal kunne bistå barnehagen med organisasjonsutvikling når de opplever behov for det. En forutsetning jeg opplever styrerne setter for at PPT skal kunne bistå barnehagene med organisasjonsutvikling er at de er ute i barnehagene, og at de er «tettere på». Det forebyggende er et perspektiv som styrerne har en forventning om bistand til. Forebyggende arbeid er et stort tema som jeg ut fra problemstilling velger ikke å gå inn i.

5. 2. Tema 2: Erfaringer med og forventninger til *kontekst*.

Det andre hovedtema som jeg kom fram til i analyseprosessen av funn er forståelse av *kontekst*. Dette tema kaller jeg *kontekst*. *Kontekst* ble løftet fram som en vesentlig erfaring og forventning til PPT i forbindelse med bistand til organisasjonsutvikling innen for rammen barn med særlige behov.

5.2.1. Erfaringer med *kontekst*

Jeg har som nevnt intervjuet styrere fra tre barnehager. Bygningene, personalet, barna og organiseringen av barnehagen og nærmiljøet er ulikt.

5.2.1.1. *Beskrivelse av de ulike kontekstene*

Barnehagenes særegenheter er styrerne opptatt av. Styrerne forventer at PPT forholder seg til det når de skal bistå barnehagene med organisasjonsutvikling. Den ene barnehagen lå ute på landet med tre tradisjonelle avdelinger. Populasjonen til barnehagen var relativt ensartet i forhold til de mer sentrumsnære barnehagene. Dette uttrykker også styreren for denne barnehagen. Emma sier:

Jeg ser jo at barnehagene som ligger i sentrum må jo jobbe på en helt annen måte, og at de kanskje har enda større behov.

Anna er styrer i en stor barnehage i sentrum. En barnehage som har vært gjennom mange endringer og vokst seg stor. Nå er barnehagen organisert med flere ulike baser. Anna beskriver barnehagen sin på følgende måte:

Denne barnehagen er en stor barnehage, en annerledes barnehage med mange forskjellige barn i en barnehage, hvor det er et mangfold av alt.

Den tredje barnehagen er en barnehage med tre avdelinger. Oda uttrykker viktigheten av en forståelse av at det som fungerer i en annen barnehage ikke nødvendigvis fungerer i en annen barnehage. Oda sier:

Det er jo avhengig av at vi har et tettere samarbeid med PPT enn vi har per nå for ellers så blir de litt sånn at de kommer utenfra. De må forstå vår verden og det at barnehagene i kommunen er veldig ulike og at de har ulike behov. Barnehagene er så forskjellig i størrelse og organisering og alt, så det som går i en annen barnehage er ikke sikkert at det går hos meg. PPT må forstå våre utfordringer og et samarbeid er avhengig av den forståelsen for at det skal fungere.

5.2.1.2 Erfaringer med kontekst.

Anna uttrykte tidligere erfaring med at *konteksten* ikke i tilstrekkelig grad ble tatt høyde for når barnehagen fikk bistand fra PPT. Anna sier følgende:

Vi trenger hjelp, men PPT må se på hva slags barnehage de kommer til. I dag er ikke barnehager små enheter med avdelinger. Det er veldig ulike måter å drive barnehager på og så kan vi si hva vi vil om det. Men når de kommer til en stor barnehage så er det sånn det er der, og det må PPT ta inn over seg.

Jeg tolker at hun uttrykker en forventning om respekt for og kompetanse om den enkelte organisasjonen, her barnehagen. Et annet aspekt med forståelse av *kontekst* er at de tiltak som blir satt inn må stemme med den virkelige hverdagen de blir satt inn i. Her følger nok en uttalelse fra Anna:

PPT vet hva som skal gjøres, men det samsvarer på en måte ikke med hverdagen.

Jeg tolker styrene uttrykker at kompleksiteten i barnas miljø ikke var godt nok ivarettatt når PPT skulle bistå barnehagen.

Styrene uttrykker at hjelpen må være målrettet, og basert på kunnskap, ikke bare om organisasjonen, men også i forhold til problematikken. Anna forteller:

***Så** kom en rådgiver med spesialkompetanse på plass. Kompetanse om akkurat det vi trengte. Hun hadde en helt annen innfallsvinkel til barnehagen. Hun tenkte at sånn er denne barnehagen, og hvordan får vi det til her på best mulig måte.*

Kompetanse framheves, slik jeg tolker det, som vesentlig for å få den bistanden barnehagen trenger. «Så» er uthevet for dette tolkes som et uttrykt vendepunkt for barnehagen. Annas nonverbale uttrykk i sitatet (slår ut med armene og smiler) understreker viktigheten av denne erfaringen.

5.2.2. Forventninger til *kontekst*.

Alle de tre styrerne uttrykker at det kan være vanskelig å identifisere handlingsrommet i barnehagen. Styrerne uttrykker at de ser nytten av at noen utenfra, med faglig kompetanse, kommer med innspill til hvordan organiseringen og praksisen i barnehagen kan forbedres. Eksemplifiseres med utsagn fra Oda og Emma der de beskriver at barnehagen har både kompetanse og erfaringer, men at det likevel kan være utfordrende å se mulighetene. Oda sier:

Det er veldig mye kompetanse og erfaring i barnehagen, men likevel ser vi ikke mulighetene. Det er veldig spennende å få inn noen nye blikk og PPT har en helt annen innfallsvinkel. Det er derfor jeg tror at det blir bra.

Emma sier:

Vi ser ikke alltid handlingsrommet i barnehagen, det prater vi om. Noen ganger ser jeg at vi har en utfordring der.

Forventningene til forståelse av *konteksten* handler om at PPT skal forholde seg til at barnehagene er ulike organisasjoner. Et tiltak som passer et sted for et barn, eller barnegruppe, er ikke sikkert at det passer i en annen barnehage. Barnehagene består av ulike muligheter. Forventning om kompetanse i forhold til de ulike organisasjonene er noe alle styrerne sier noe om i intervjuene. Anna sier at det handler om å møtes med gjensidig kjennskap og forståelse for hverandre:

Jeg tenker at det er viktig når barnehagen møter ansatte i PPT og PPT møter ansatte i barnehagen så handler det om at vi skal vite om dem og ha en forståelse for dem, og at de har det samme for oss. Vi må prøve å få til det beste for barnet vi har. Er det i denne store barnehagen så må vi få det til her, og er det i en liten barnehage så må de få det til der.

Sitat fra Anna oppsummerer noe av det jeg tolker som kjernen i forventningene til *kontekstforståelse*. Det handler om å få til det beste tilbudet for barnet innenfor det

miljøet barnet befinner seg i. Dette sitatet handler også, slik jeg tolker det, om neste hovedtema; *felles forståelse*.

5.2.3. Oppsummeringen av styrernes erfaringer med og forventinger til *kontekst*.

Erfaringen styrerne har med forståelse av *kontekst* er litt ulikt, men alle styrerne sier noe om at dette er en forventning de har ved bistand fra PPT. Anna hadde en erfaring med det hun opplevde som manglende forståelse og kompetanse for hennes barnehage. Hun uttrykker også et vendepunkt for barnehagen når de fikk en ny rådgiver som både hadde kompetanse i forhold til det barnehagen trengte bistand til, og samtidig forholdt seg til hvordan man skulle kunne hjelpe barnet i akkurat det miljøet det befant seg i. Slik jeg tolker det, uttrykker alle de tre styrerne, at de forventer at PPT skaffer seg kjennskap til hvordan deres organisasjon fungerer og hva som er særegent med akkurat deres barnehage. Styrerne forventer at PPT har kompetanse om, og forståelse for, det miljøet barnet befinner seg i, slik jeg tolker det. Videre tolker jeg at styrerne uttrykker at kompetansen om de ulike barnehagene skaper grunnlag for å jobbe med organisasjonsutvikling i de ulike barnehagene. Samt at dette fordrer at PPT faktisk er fysisk tilstede i barnehagene for å skaffe seg kompetanse om de ulike organisasjonene. Dette kan sees i sammenheng med det første temaet som handler om *tilgjengelighet*.

5.3. Tema 3: Styrernes erfaringer med og forventinger til *felles forståelse*.

Det tredje tema jeg identifiserte som vesentlig i mitt datamateriale, sett opp mot problemstillingen, er *felles forståelse*. Forventningene de tre styrere uttrykker til lovendringen tolker jeg at handler i stor grad om en *felles forståelse* mellom barnehagene og PPT som grunnlag for organisasjonsutvikling.

5.3.1 Styrernes erfaringer med *felles forståelse*.

Styrerne hadde erfaringer med manglende *felles forståelse* mellom barnehagen og PPT i ulik grad. Det dreier seg i hovedsak om tidligere nevnte forhold i temaene

tilgjengelighet og kontekst. Konsekvensene av en opplevelse av manglende felles forståelse er her eksemplifisert med en uttalelse fra Anna:

Det var tøft å drive barnehagen og egentlig føle at man ikke hadde PPT med seg.

Hun sier at opplevelsen av en manglende *felles forståelse* med PPT medførte at det opplevdes «tøft å drive barnehagen». Det er styrer som er ansvarlig for det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen (Barnehageloven, 2016). Jeg tolker Annas uttalelser som essensen i en manglende *felles forståelse* mellom barnehagen og PPT. Denne uttalelsen kan forstås som et uttrykk for en lite tilfredsstillende situasjon.

Hun uttrykker videre at barnehagen og PPT må gå sammen for å gi barnet det beste tilbudet innenfor de rammene de har til rådighet. Dette var basert på erfaringen om at barnehagen ikke opplevde at de jobbet sammen med PPT ut fra en *felles forståelse*. Anna sier:

Vi må gå sammen om å gi barnet det beste tilbudet innenfor de rammene vi har.

Det handler om å gå sammen for å gi barna det beste tilbudet innenfor de eksisterende rammene man har til rådighet.

5.3.2 Styrernes forventninger til *felles forståelse*.

Oda uttrykker at det ikke foreligger en *felles forståelse* for hva bistanden til organisasjonsutvikling kan innebære i deres kommune. Samtidig ser hun det i sammenheng med utvikling av organisasjonens systemer og praksis. Oda sier:

Jeg tenkte på hva man kan legge inn i bistand til organisasjonsutvikling, hva det kan komme ut av det. Jeg tenker at vi har mye å hente på å få innspill i forhold til systemene våre, og hvordan vi jobber med barnegruppene. Vi er jo noen ganger i litt ulike verdener, har ulike ståsted. Det kan være veldig fint å utfylle hverandre, hvis man klarer å se det fra ulike ståsteder, men det er en utfordring å få det til. Jeg tror det kan bli positivt, dette er nytt så vi må finne ut av det.

Sitatet uttrykker slik jeg tolker det en forventning om samhandling mellom to likeverdige organisasjoner.

Et av spørsmålene i intervjuet var hva styrerne mente er grunnleggende for at en bistand til organisasjonsutvikling skal bli vellykket innenfor rammene for barn med særlige behov. Styrene uttrykker at det handler om *tilgjengelighet*. Det å møtes ansikt til ansikt. Et ønske om at PPT kjenner organisasjonen og ser barnet i den *konteksten* det befinner seg i og dette sees på som et grunnlag for *felles forståelse*. De uttrykker også at det må være en samhandling mellom to likeverdige organisasjoner. Sitatet jeg velger å bruke i denne sammenhengen er brukt tidligere i presentasjonen av funn i forbindelse med forventning om forståelse av *kontekst*. Jeg velger å ta det med i sin helhet også i denne sammenhengen som et uttrykk for forventning til en *felles forståelse*. En opplevd forståelse er, slik jeg tolker det, satt som en forutsetning for at bistand til organisasjonsutvikling skal kunne fungere. Her uttrykt av Oda:

Det er jo avhengig av at vi har et tettere samarbeid med PPT enn vi har per nå, for ellers så blir de litt sånn at de kommer utenfra. De må forstå vår verden og det at barnehagene i kommunen er veldig ulike og at de har ulike behov. Barnehagene er så forskjellige i størrelse og organisering og alt, så det som går i en annen barnehage er ikke sikkert at det går hos meg. PPT må forstå våre utfordringer og et samarbeid er avhengig av den forståelsen for at det skal fungere.

Styrerne sier at det handler om å kjenne hverandre. Emma sier:

Jeg tenker det handler om å snakke sammen og ha kjennskap til hverandre.

Jeg tolker at det handler det om en forventning om å møtes ansikt til ansikt og skape relasjoner til hverandre. Emma sier at hun forventer at barnehage og PPT må samarbeide. Videre sier Emma:

Vi må samarbeide godt begge veier, det er en forventning.

Jeg tolker at det handler om en gjensidig innsats fra både barnehagene og PPT.

Styrerne sier på ulike måter at de vil utvikle både seg selv og barnehagene sine, her eksemplifisert med Emma:

Jeg tenker at vi vil utvikle oss.

Forventningene handler om å få til en bedret kommunikasjon mellom barnehage og PPT. Anna sier:

Jeg tenker hvis vi klarer å møtes så er det bare en pluss å hente i det.

Slik jeg tolker det omtaler Anna det «å møtes» som grunnlag for en felles forståelse for hverandre. Der begrepet «møtes» rommer mer en bare et fysisk møte.

Oda uttrykker et ønske om å bidra med egen kompetanse for å få en forankring i barnehagen. Oda sier:

Utarbeide rutiner i fellesskap. Vi må finne ut hvordan kan vi gjøre det for å få et eierforhold til utviklingen. Så må jeg skape trygghet hos mine medarbeidere slik at de tar imot bistanden.

Oda uttrykker et behov for at organisasjonens medlemmer skal få et eierforhold til organisasjonsutviklingen. Slik at hun kan skape trygghet hos personalet i møte med endringene.

PPT skal bistå barnehagene med organisasjonsutvikling. Jeg ville finne ut hvordan styrerne forholder seg til begrepet organisasjonsutvikling. To av styrerne gav direkte uttrykk for at organisasjonsutvikling ikke var et begrep de brukte i hverdagen. Oda sier:

Det kom med den rådmannen vi har nå. Det er kanskje mest til oss ledere og kanskje ikke så mye ellers. Jeg har i alle fall brukt det lite i samarbeid med PPT.

Anna sier:

På lederskolen så snakker vi om det, men ikke sånn i det daglige.

Styrerne gav samtidig uttrykk for at de har forventninger til hva bistand til organisasjonsutvikling innebærer. Kunnskapsdeling står sentralt i det de uttrykker, her eksemplifisert med Emma:

Jeg tenker det må være noe i forhold til kunnskap, at PPT skal dele litt mer av kunnskapen sin med barnehagen.

Styrerne uttrykte en forventning om at bistand til organisasjonsutvikling skal innebære noe nytt som ikke har skjedd tidligere, at det er en annen type samhandling enn dagens praksis. Oda sier:

Jeg blir litt skuffa hvis PPT yter bistand til organisasjonsutvikling ved å ha et fagmøte. Fagmøte er bra det, men jeg tenker at det er noe mer.

Samtidig blir samarbeidsperspektivet løftet fram. Styrerne uttrykker en forventning om å være delaktig i organisasjonsutviklingen. Anna sier:

Det kan virke som PPT kommer inn og så skal de gjøre noe. Jeg tenker at det er i samarbeid med barnehagen.

Styrerne uttrykker en forventning om å jobbe sammen «tverrfaglig», her uttrykt av Emma:

Det er en forventning om at vi kan jobbe tverrfaglig. For meg som styrer er det viktig at vi kan jobbe sammen med PPT.

Jeg tolker deres uttrykk som at styrene ønsker en aktiv rolle i arbeid med organisasjonsutvikling. Oda sier:

Samtidig er det vanskelig å si hva det er, da det er litt nytt. Hva kan vi få til? Hvilke muligheter er det? Mulighetene er store. Hva kan vi i vår kommune få ut av dette?

Jeg har forventninger til noe mer, jobbe forebyggende, men det har ikke blitt delt noen tanker på enda.

Oda gir uttrykk for et behov om samarbeid for å finne ut hvordan deres kommune skal forholde seg til lovendringen. Hun uttrykker at det ligger «muligheter» her. Hun har forventninger til endring av praksis og til at de i felleskap skal finne ut hva dette betyr. Hun løfter inn perspektivet med å jobbe forebyggende.

5.3.3. Oppsummering av styrernes erfaringer med og forventninger til *felles forståelse*

Styrene uttrykker en forventning til en *felles forståelse*. Det at barnehagene og PPT skal møtes, snakke sammen og sammen finne ut hva lovendringen kan innebære. Styrerne uttrykker at de forventer å være delaktig i å utforme hvordan deres kommune skal forholde seg til lovendringen og at det bør innebære en ny praksis. De uttrykker slik jeg tolker det en forventning om gjensidighet i arbeidet med organisasjonsutviklingen, kunnskapsdeling, og at arbeidet skal forankres i barnehagen. Styrerne sier at de vil utvikle seg. Samtidig opplever jeg at de har en viss grad av forbeholdenhet til at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling innenfor rammen av barn som har særlige behov. De forventer en *felles forståelse*, men jeg opplever noe forbehold om at dette lar seg gjøre. Denne forbeholdenheten knytter jeg til tidligere erfaringer med liten grad av *tilgjengelighet* og manglende forståelse av *kontekst* som preger forventningene.

5.4. Oppsummering av funn

Problemstillingen var å finne ut hva tre styrere i barnehager hadde av erfaring med bistand fra PPT og hvilke forventninger de har til bistand fra PPT til organisasjonsutvikling innenfor rammen av barn med særskilte behov. Jeg anser mine funn som en liten brikke i en større sammenheng, ikke en utfyllende beskrivelse, men et mulig bidrag i debatten rundt dette tema. De tre hovedtemaene jeg identifiserte er: *tilgjengelighet*, *kontekst* og *felles forståelse*. Det er tre ulike hovedtemaer, men de er ikke tenkt å forstås uavhengig av hverandre. I arbeidet med presentasjon av funn, opplevde jeg at det ble særlig tydelig hvilken rolle erfaringene spiller inn på forventningene. Hovedsakelig går forventningene ut på en tettere kontakt, møter ansikt til ansikt mellom likeverdige kompetente parter, der en *felles forståelse* er grunnlaget for samhandling. Kunnskapsdeling mellom barnehage og PPT, der barnehagens særegenheter blir tatt

høyde for, og tiltak blir forankret i barnehagehverdagen. Styrerne forventer at PPT skal ha kunnskap om og forståelse for miljøet barna er i. Styrerne har en forventning om at det jobbes aktivt fra begge parter for å forstå hverandre og finne ut hvordan man i felleskap kan finne en ny praksis som ivaretar lovendringen. Styrene gir uttrykk for at de vil utvikle seg, og de har samtidig forventninger til PPT for at bistanden til organisasjonsutvikling skal bli til barns beste innenfor rammen av barn med særlige behov.

Jeg har nå presentert funn, og vil nå gå over til å sette funnene inn en teoretisk ramme.

6. Drøfting.

I drøftingsdelen av masteroppgaven ønsker jeg å se funn i lys av den teoretiske rammen. Min problemstilling er: Hvilke erfaringer har tre styrere med bistand fra PPT, og hvilke forventninger har tre styrere til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlige behov i sin barnehage?

Den valgte teoretiske rammen tar utgangspunkt i to hovedpilarer. Den første er organisasjonsteori knyttet til organisasjonsutvikling som er et sentralt begrep i problemstillingen. Den andre er transaksjonsmodellen som en overordnet teoretisk forståelse av barns utvikling. Organisasjonsutviklingen i problemstillingen skal skje innenfor rammene av barn med særlige behov. PPT er den organisasjonen som skal bistå, og barnehagen er den organisasjonen som skal ta imot bistanden. Selve lovendringen er for barnet på makronivå, men den påvirker hverdagen til barna da systemene rundt barna må forholde seg til lovendringen (Bronfenbrenner, 1979). Barnehagen og PPT er to ulike menneskeskapte organisasjoner som møtes for samhandling (Bolman & Deal, 2014). Denne samhandlingen foregår ut fra barnet på et eksonivå. Barnehagen er en del av barnets mikrosystem, men PPT er i mindre grad dette (Bronfenbrenner, 1979; Hesselberg & Tetzchner, 2016; Kvello, 2012; Vogt, 2016). Samhandlingen mellom barnehagen og PPT er vesentlig for at barnets miljø skal fremme en god utvikling hos barnet (Bronfenbrenner, 1979). Primærbrukeren av barnehagen er barnet (Skogen, 2004). Det er barnet med særlige behov som bistanden til organisasjonsutvikling skal komme til gode (Barnehageloven, 2016).

I analyse av funn var det tre hovedtema som utkrystalliserte seg; *tilgjengelighet*, *kontekst og felles forståelse*. Det er tre ulike temaer, men de kan ikke forstås uavhengig av hverandre.

6.1. Tilgjengelighet

Et av tre hovedtema i studiens funn handler om *tilgjengelighet*. Styrerne uttrykker erfaringer med lite grad av *tilgjengelighet*. Dette har blitt bedre, men fortsatt uttrykkes at det er et forbedringspotensial slik jeg tolker det. Ønske om *tilgjengelighet* samsvarer med tidligere studier der styrerne uttrykker ønske om en tettere kontakt med PPT (Haukenes & Moen, 2012; Tveit et al., 2012).

System og strukturer i en organisasjon er viktig for at organisasjonen skal fungere godt. Dette gjelder også i møte mellom to organisasjoner. Hva som er rett struktur avhenger av organisasjonen og de oppgavene som skal løses (Bolman & Deal, 2014). Her skal PPT bistå barnehagen med organisasjonsutvikling. Styrerne uttrykker forventninger om at PPT og barnehagene sammen skal utforme systemene som kan løse denne lovpålagte oppgaven. Denne forventningen om samordning av innsats for at felles mål skal nås er vesentlig for at målene skal nås (Bolman & Deal, 2014).

Felles mål blir framhevet som en viktig egenskap ved en god struktur (Bolman & Deal, 2014; Fullan, 2014). Styrerne løfter fram forventninger om at samhandlingen blir satt i system og at systemene må fungerer hensiktsmessig. Systemene forventes å være oversiktlige og at de er utarbeidet i felleskap. En søken etter en endelig løsning på å finne et godt system er uoppnåelig, det er derfor nødvendig å kontinuerlig søke etter optimale systemer (Bolman & Deal, 2014). Styrerne uttrykker at uhensiktsmessige systemer kan være til hinder for samhandling. De har erfaringer med mange skjemaer og en «kronlete» vei til å komme i posisjon for samhandling. Organisasjonen bør søke etter å finne de beste systemene for menneskene i organisasjonen og hva som skal til for å nå målene (Bolman & Deal, 2014). Et vesentlig spørsmål å stille seg kan være hvordan strukturene i organisasjonene virker inn på det som skjer. Strukturene skaper grunnrisset for aktiviteten som foregår (Bolman & Deal, 2014).

En av styrerne uttrykker erfaring med at PPT «var til for seg selv», og andre uttrykte erfaring med en opplevelse av at PPT var «fjerne». Dette kan indikere at PPT hadde i for liten grad fokus på god samhandlingen på eksonivåene til barnet. Noe som er viktig for en god utvikling hos barnet (Bronfenbrenner, 1979; Hesselberg & Tetzchner, 2016; Kvello, 2012). Styrerne sier at de i dag opplever det positivt med *tilgjengelighet* ved bruk av telefon, men samtidig sier de at tilstedeværelsen i barnehagen fortsatt er mangelvarer. De må reise til PPT. PPT kommer i mindre grad ut til barnehagene. Styrerne forventer og ønsker en tettere kontakt med PPT. De ser samtidig at det er begrensinger i forhold til tiden PPT har til rådighet. Styrerne uttrykker en bedring i *tilgjengelighet*, samtidig som at det fortsatt oppleves som at PPT bruker mye tid på rapportskrivning. Dette kan forstås som om at PPT fortsatt bruker tiden sin til sikring av rettigheter og prioriterer dermed sin sakkyndige rolle (Vogt, 2016). Senere studier viser

oppretholdelse av denne tendensen selv om det er store variasjoner mellom de ulike PP-tjenestene (Tveit et al., 2012).

Dersom en organisasjon, her PPT, ikke vurderer om de system de har opprettet gagnar hensikten de er skapt for, kan systemet bli til hinder for å samordne innsatsen mellom barnehage og PPT (Bolman & Deal, 2014). PPTs samarbeidspartnere kan oppleve at de er lite tilgjengelig og til «for seg selv». Dette var en erfaring styrerne uttrykte de hadde fra tidligere. Hvordan PPT vurderte situasjonen på den tiden har jeg ikke kjennskap til, men en anbefaling kan være å invitere begge parter til en åpen refleksjon rundt samhandlingen mellom organisasjonene (Bolman & Deal, 2014). Nå er systemene i denne kommunen endret med blant annet en ny rutinebeskrivelse. I utarbeidelsen av rutinebeskrivelsene er det jobbet tverrfaglig, og en av styrerne hadde deltatt i arbeidet. En felles innsats for å styrke samhandlingen kan være konstruktiv for at målene som settes nås (Bolman & Deal, 2014).

Prioritering av høyere grad av tilstedeværelse og kompetanse om organisasjonene er en forventning fra styrerne dersom PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling. En organisasjon er komplisert og sammensatt. Det er mange elementer som spiller inn, og sammenhenger det ikke er så lett å få tak i (Bolman & Deal, 2014; Filstad, 2012). Jeg tolker denne forventningen også som et utsagn om behov for ikke bare en tilstedeværelse, men også en forventning om at PPT må møte menneskene og bygge relasjoner i barnehagen. Ut fra dette kan de komme med relevante bidrag til organisasjonsutviklingen (Bronfenbrenner, 1979; Hesselberg & Tetzchner, 2016; Kvello, 2012). Relasjoner bygges når man er oppmerksom på hverandre og deler aktiviteter. Dette kan vanskelig gjennomføres uten de direkte møtene (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 2005). Styrerne uttrykker at de forventer at PPT skal kunne bistå barnehagen når barnehagen trenger det. For at en endring skal oppleves meningsfull i en organisasjon, er det vesentlig at den springer ut fra et behov i organisasjonen selv; et opplevd behov (Skogen, 2004).

Styrernes erfaringer med en periode med opplevd liten grad av *tilgjengelighet* preger forventningene. Erfaringene vi har med oss kan benyttes for å gjenta praksis eller for å utvikle ny praksis (Dewey, 2005). Styrerne beskriver en tid der PPT opplevdes «fjerne» fra barnehagen og at de nå forventer en større grad av *tilgjengelighet*. Selv om de

uttrykker at det har vært en endring i *tilgjengeligheten* den siste tiden, er en forventning om tettere kontakt med PPT løftet fram av alle informantene. Slik jeg tolker det mener styrerne at en fysisk tilstedeværelse av PPT i barnehagen er en forutsetning for opplevd *tilgjengelighet*, og at denne *tilgjengeligheten* er en videre forutsetning for at PPT kan bistå barnehagen med organisasjonsutvikling på en tilfredsstillende måte.

Neste tema omhandler forståelse av *kontekst*.

6.2 Kontekst.

Den valgte teoretiske rammen handler på mange måter om betydningen av *kontekst*. Ingen ting i en organisasjon eller i menneskers utvikling kan sees på uten at det inngår i en eller flere sammenhenger. Omgivelsene og samspill i, med og mellom disse er i aksjon hele tiden. Denne erkjennelsen gjør at det ikke finnes noen enkle lineære forklaringer på barns utvikling, mennesker, handlinger eller organisasjoners utvikling. (Bolman & Deal, 2014; Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009). Det å forstå hva som virkelig skjer i en organisasjon er en svært komplisert øvelse. Hvis vi ikke har et helhetlig bilde av organisasjonen, kan vår forståelse ha mangelfulle perspektiver (Bolman & Deal, 2014). En manglende grad av kjennskap til barnehagen som organisasjon kan medføre at forståelsen av organisasjonen blir mangelfull. Forståelsen som da legges til grunn vil kunne oppleves lite gjenkjennbar for organisasjonens medlemmer (Bolman & Deal, 2014). Styrerne uttrykker viktigheten av at PPT viser forståelse for *konteksten*, hvilken barnehage de kommer til og at tiltakene som foreslås må oppleves relevante i forhold til hverdagen (Bolman & Deal, 2014; Hesselberg & Tetzchner, 2016). En av styrerne uttrykte opplevelser med at tiltakene som kom fra PPT ikke matchet hverdagen. Her ligger mange ulike perspektiver på hva som kan ha skjedd, men en av disse er forståelsen av *konteksten* barnet befinner seg i.

Organisasjonen består av mange ulike mennesker og en hver organisasjon har sin kultur. En sterk indre kultur kan medvirke både positivt og negativt i en utviklingsprosess (Bolman & Deal, 2014). Barnehagen uttrykker ønske om at PPT skal kjenne barnehagene og forstå hvordan det er i den enkelte barnehage (Bronfenbrenner, 1979). Det kan tolkes som et uttrykk for at barnehagen ønsker at PPT skal kjenne deres indre kultur. Slik at endringene som foreslås stemmer med

barnehagens indre plattform og blir forankret i barnehagen (Bolman & Deal, 2014; Skogen, 2004). Men dette kan også sees på som et uttrykk for en god strategi for å beskytte nåværende indre strukturer (Bolman & Deal, 2014). Hvordan vi forstår virkeligheten handler om hvilken forståelse vi legger til grunn. Det å finne ut hva som egentlig foregår i en organisasjon er ikke lett. Virkeligheten er sammenvevd og henger sammen både av interne, og av utenforliggende faktorer (Filstad, 2012). Styrerne løfter fram at de forventer at PPT må fysisk befinne seg i barnehagene og møte menneskene ansikt til ansikt for å kunne komme i posisjon til å ha tilstrekkelig kunnskap for å bistå barnehagene med organisasjonsutvikling (Bronfenbrenner, 1979). Barnehagen kan forholde seg til barn så de fremmer eller hemmer barns utvikling. Barnet påvirker miljøet og blir selv påvirket av det (Drugli, 2013). Barnehagen kan virke som en beskyttende faktor i barnas liv eller en ekstra belastning som forsterker barnets sårbarhet (Kvello, 2012). En av styrerne beskriver sin barnehage som et «mangfold av alt». Den samme styreren uttrykker ønske om å kunne gi barna «litt ekstra hjelp i en periode». En annen av styrerne løfter også inn perspektivet med å kunne ha en mer fleksibel tilnærming til å få hjelp i perioder og kunne arbeide mer forebyggende. Styrerne løfter fram forventninger om at PPT forholder seg aktivt til den *konteksten* barnet befinner seg i og at bistanden til barnet og barnehagen må justeres til den aktuelle *konteksten*. Kjernen i den teoretiske rammen for forståelse av barns utvikling i et overordnet perspektiv er at barnet, her barn med særlige behov, ikke kan forstås uten at miljøet og samspillet i og med disse er tatt med i vurderingen (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009; Vygotsky, 1978).

Studiens funn handler om *tilgjengelighet og kontekst*. Slik jeg tolker det, setter styrerne en forutsetning for at PPT skal forstå *konteksten* barnet befinner seg i. Forutsetningen er en jevnlig tilstedeværelse i barnehagen. Manglende tilstedeværelse, og dermed forståelse av *konteksten*, vanskeliggjør utøvelse av bistand til barnehagen med organisasjonsutvikling innenfor gitte ramme. Det tredje og siste hovedtema ut fra funn handler om *felles forståelse*. Det henger sammen med de to tidligere temaene, men samtidig bringer det inn noen nye elementer. Igjen handler det om at det ikke finnes enkle forklaringer på komplekse systemer (Bronfenbrenner, 1979).

6.3 Felles forståelse.

Felles forståelse mellom barnehage og PPT ble analysert som det tredje hovedtema. *Felles forståelse* bygger her på tilstrekkelig grad av *tilgjengelighet* og kjennskap til kontekst ved å gjøre en felles innstas for forstå hverandres hverdag (Hargreaves & Fullan, 2014).

Styrene sier på mange ulike måter at det handler om å forstå hverandres «verden», og møte hverandre med gjensidig forståelse. Dette kan sees ut fra et organisasjonsperspektiv der barnehage og PPT gjensidig bør kjenne hverandres organisasjoner (Bolman & Deal, 2014). Det kan også forstås som er uttrykk for at kommunikasjonen bør foregå ansikt til ansikt på en anerkjennende og åpen måte (Dewey, 2005; Egan, 2014; Eide & Eide, 2007; Hesselberg & Tetzchner, 2016). Styrene sier på ulike måter at barnehagen og PPT må møtes og forsøke å forstå hverandre. Dette kan knyttes til et mulig behov for en likeverdig og anerkjennende kommunikasjon mellom to likeverdige parter (Eide & Eide, 2007; Vogt, 2016). En av de tidligere nevnte studiene løfter fram relasjonsperspektivet som viktig i samhandling mellom skole og PPT (Strendo, 2015). Relasjoner bygges når man møter hverandre, er oppmerksom på hverandre og gjør aktiviteter sammen (Bronfenbrenner, 1979). Opplevelsen av felleskapet styrene forventer, kan skapes ved å aktivt jobbe med likeverdige, anerkjennende relasjoner i møte mellom menneskene i de to ulike organisasjonene (Seligman, 2006; Vogt, 2016). De mellommenneskelige relasjonene er viktige for kvaliteten på arbeidet i organisasjonene (Bolman & Deal, 2014). PPT skal bistå barnehagen med utviklingsutvikling, og for at dette skal lykkes forutsetter det en felles innsats fra barnehage og PPT (Fullan, 2014).

Styrene løfter fram behovet for at PPT ser deres praksis med et annet perspektiv og hjelper dem med å identifisere handlingsrommet og forbedre praksis. De gir uttrykk for at det kan være vanskelig å se alle mulighetene selv og at PPTs bistand til utviklingsutvikling kan være en positiv faktor for å hjelpe barnehagene med dette. Samtidig uttrykker de at barnehagene innehar mye kompetanse og jobber med å utvikle seg som organisasjon. Når en barnehage skal drive sin egen utvikling, kan det være vanskelig å få tak i alle perspektiver og se helheten. Det er viktig å ha en balanse mellom perspektiver innenfra og nye perspektiver utenfra (Skogen, 2004). PPT kan bringe inn

perspektiver barnehagen selv ikke greier å identifisere. Samtidig er det viktig at det er barnehagen som eier utviklingen og at den er forankret i barnehagen (Skogen, 2004). Det blir framhevet at en utenforstående hjelper bør komme med ideer og refleksjoner på organisasjonenes premisser (Skogen, 2004). Det forutsetter da at den utenforstående kjenner til organisasjonens premisser. I denne sammenheng kan det forstås som at PPT skal bistå barnehagen på barnehagens premisser til utviklingsutvikling, og da forutsettes det kjennskap til barnehagen (Skogen, 2004). Samtidig kan det være hensiktsmessig at noen utenfra forstyrrer vanene og den gjeldene praksis i barnehagen, slik at en aktiv refleksjon aktiviseres (Dewey, 2005).

PPT skal bistå barnehagene med utviklingsutvikling innenfor rammen av barn med særlige behov. PPT skal bistå barnehagen til endring av nåværende praksis til det beste for barna som er primærbrukeren; her barn med særlige behov (Skogen, 2004). Styrerne uttrykker en positiv holdning til å ville endre seg. En positiv grunnholdning fra en utviklings medlemmer er en styrke for å få til utvikling (Seligman, 2006). Lederen, her styreren, står i en særstilling i forhold til utvikling og endring i sin utviklings (Bolman & Deal, 2014; Filstad, 2012). Dersom utviklingen har motstand mot endring vanskeliggjør dette arbeidet med utviklingsutvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016; Skogen, 2004). Det blir viktig å få fram motstanden slik at den blir åpen (Skogen, 2004). Styrerne uttrykker en positiv holdning til å få bistand til utviklingsutvikling, men samtidig uttrykker de noen forutsetninger for denne bistanden. Slik jeg tolker styrerne vil de ha styringen i sin utviklings og bistanden må i noen grad passe inn både i forhold til system og menneskene i utviklingen (Bolman & Deal, 2014). Forankringen i barnehagen blir derfor en vesentlig faktor for at bistanden skal kunne finne sted på en hensiktsmessig måte (Skogen, 2004).

Kunnskap om barrierer kan hjelpe oss å forstå reaksjoner på innovasjoner (Skogen, 2004). Innovasjon blir her utviklingsutviklingen som skjer i barnehagen med bistand fra PPT. I intervjuene uttrykker styrerne at de vil utvikle seg, og at de ser at deres utviklings har potensiale for å utvikle seg. De tilføyer at det er noen forutsetninger for at en innovasjon vil bli vellykket. Et av ordene som kommer fram er trygghet knyttet til personalet. Psykologiske barrierer kan være vanskelig å få tak i. Ikke alle vil eksponere sine følelser om usikkerhet i forbindelse med en endring (Skogen, 2004). Utviklings systemer og struktur kan være til hinder for endring (Bolman & Deal,

2014). Maktbegrepet kan også være vesentlig i denne sammenhengen. Utøvelse av makt er en mekanisme som er merkbar for de som makten blir utøvd mot. I en situasjon der en organisasjon skal bistå en annen med utvikling, her mellom barnehage og PPT, kan både ekspertmakt og makt i kraft av en stilling være aktuelt (Skogen, 2004). Styrene løfter fram behovet for en *felles forståelse* og gjensidig respekt. At dette er viktig for barnehagene kan knyttes til erfaringer der dette trolig har vært en mangelvare.

Muligheten til å bruke egne krefter i et positivt felleskap er trolig kvalitetsutløsende, der alle har klart for seg hva målene er og jobber sammen mot disse (Fullan, 2014). En aktiv jobbing med *felles forståelse* vil kunne gi en forankring i begge organisasjonene og skape felles mål. En «tverrfaglig jobbing» blir fremhevet som positivt fra styrerne. Virkeligheten er kompleks, menneskene er en del av en et system i en kontekst, og vår forståelse må ta høyde for dette (Senge, 1992; Tveiten, 2002).

Mentale modellene er forståelsen vi har av verden, våre antagelser, generalisering eller tankebilder. Det kan være tilfeller der vi selv ikke er klar over våre egne mentale modeller (Senge, 1992). Dette gjelder for begge de møtende organisasjonene. Som en av styrerne uttrykker det så handler det om «å møtes», og at man forsøker å forstå hverandre. Samtidig ligger det både en erfaring og en forventning i dette. En opplevelse av manglende forståelse og en forventning om en endring. En strategi for å få tak på våre indre modeller og fortolkningsrammer er refleksjon. Vi kan bevisst og systematisk innta et metaperspektiv. Vi må da forsøke å se oss selv utenfra. Hva er det som egentlig skjer (Marthinsen & Postholm, 2012; Tiller, 1999)? Det kan være lettere om man gjør dette sammen med noen fra en annen organisasjon (Skogen, 2004). En av styrerne uttrykte en forventning om at man skulle «møtes» i en videre betydning enn bare å møtes ansikt til ansikt. I dette ønsket om møte tenker jeg det ligger mulighet for felles refleksjon. Felles refleksjon for kunnskapsdeling mellom barnehagen og PPT, dele tanker og bli utfordret på egen praksis (Filstad, 2012).

Funnene som er drøftet er ut fra styrers perspektiv. De tre hovedtemaene er sett opp mot den opprinnelige teoretiske rammen. Oppsummeringen av drøftingen bringer inn

den supplerende teorien, og den blir benyttet for å understøtte, supplere og samle trådene og se funnene i en mer helhetlig og utvidet sammenheng.

6.4. Oppsummering av drøftingen i en teoretisk ramme

Drøftingen har så lang tatt for seg de tre hovedtemaene i studiens funn: *tilgjengelighet, kontekst og felles forståelse*. Problemstillingen er hvilke erfaringer styrerne har med bistand fra PPT og hvilke forventninger de har til at PPT skal bistå barnehagene med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlig behov for hjelp. I denne oppsummeringen ønsker jeg å se nærmere på det jeg tolker kan være empiriens hovedbudskap på bakgrunn av styrernes uttrykte erfaringer og forventninger. Det handler om hva styrerne har erfart og hva de forventer som jeg velger å sette inn en ytterligere teoretisk ramme, Self - Determinasjon Theory. SDT er teorien jeg supplerte studien med i prosessen med analyse av funn. Ut fra funnene opplevde jeg at det var noen aspekter i den teoretiske rammen som ikke ble tilfredsstillende belyst. Funnene er basert på styrernes erfaringer og forventninger. I arbeid med mennesker, her barn med særlig behov for hjelp, har du deg selv som redskap. Det er derfor særlig viktig at du har en indre motivasjon i ditt arbeid som gir glede og engasjement. Det vil føre til bedre kvalitet på handlingene (Deci & Flaste, 1996).

6.4.1. Behov for autonomi.

Opplevelsen av autonomi er knyttet til at du skal oppleve at du har noe å si og er betydningsfull på arbeidsplassen din, og at du grunnleggende kan bestemme hva du gjør (Deci et al., 2011). I en jobbsituasjon kan man ikke alltid bestemme selv hva man vil gjøre. Men med aktiv bruk av medbestemmelse og medvirkning kan man imøtekomme dette behovet (Deci & Flaste, 1996). Styrerne uttrykker forventning om delaktighet og samarbeid. I denne sammenheng kan man jobbe med å få fram hver enkeltes mentale modeller og reflektere sammen over praksisen i barnehagen (Bolman & Deal, 2014; Senge, 1992). Når alle tankene har kommet fram og blitt belyst i en felles refleksjon, kan grunnlaget for en opplevelse av at man er med på å bestemme oppnås hos alle parter (Brateng, 2008; Deci & Flaste, 1996). Dette avhenger av at du opplever en reel deltagelse i beslutningene som blir tatt, og at disse stemmer overens med dine indre verdier og forståelse, samt organisasjonens kultur (Bolman & Deal, 2014). Her kan

innovasjonsperspektivet benyttes der du har mange runder med refleksjon og endringer som en spiral (Dewey, 2005; Skogen, 2004). Samtidig som man har en høy grad av bevissthet på organisasjonsmedlemmenes mentale modeller (Bolman & Deal, 2014; Senge, 1992) og opplevelse av delaktighet og eierskap til endringene som skal komme (Skogen, 2004). Styrerne uttrykte at tiltak ikke «passet» med hverdagen og at PPT ikke synes å ta inn over seg den konteksten som var i den aktuelle barnehagen. Dersom PPT velger å forholde seg til behovet for autonomi hos de ansatte i barnehagen, vil bistand trolig oppleves mer ivaretagende, relevant og motivere til endring. Det fordres at rådgiverne inntar en rolle som medspiller og rådgiver, ikke eksperter med ferdige svar. En organisasjonsutvikling som vektlegger delaktigheten fra de ansatte og forankringen i den enkelte barnehage vil trolig ha en mulighet for å lykkes (Deci & Flaste, 1996).

6.4.2. Behov for tilhørighet.

Tilhørighet er et annet psykologisk behov hos menneskene for indre motivasjon (Deci & Gagne, 2005). Dette går ut på at man opplever gode relasjoner og at man er en del av et fellesskap på jobben (Deci et al., 2011). Her handler det om å skape en *felles forståelse* for hverandre, slik som styrerne framhevet som en viktig forutsetning for å lykkes. Dette kan også knyttes til erfaringene styrene hadde med tidligere opplevelser av liten *tilgjengelighet* fra PPT. Møte ansikt til ansikt blir framhevet vesentlig av styrerne for å kunne oppnå en god kommunikasjon (Eide & Eide, 2007; Hargreaves & Fullan, 2014). Det handler om felles fokus fra begge parter for å bygge gode relasjoner mellom to organisasjoner på eksonivå til det beste for barnet (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012). Opplevelsen av å høre til i et fellesskap med felles mål kan være kvalitetsutløsende (Fullan, 2014). Dårlige erfaringer i møte med PPT vil personalet i barnehagen ha med seg som utgangspunkt for neste gang de skal møtes (Dewey, 2005; Halvari et al., 2017). Spesielt en av styrerne utrykte at hun hadde erfaringer med PPT der jeg tolker det som at PPT i liten grad tok hensyn til de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse. Hun uttrykte at dette opplevdes som vanskelig (Halvari et al., 2017). Tilhørighet er et behov som utløser motivasjon for handling, samhandling, mot et felles mål (Deci & Flaste, 1996). Når PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling innenfor rammen av barn med særlige behov, er det slik jeg

ser det, særlig viktig at samhandlingen oppleves reell fra begge parter (Deci & Flaste, 1996). Kvaliteten på relasjonene partene i mellom, er vesentlig for samhandlingen (Bolman & Deal, 2014).

6.4.3 Behov for kompetanse.

Mennesker har behov for å oppleve at de er kompetente og får brukt sine ressurser og utvikle seg (Deci & Gagne, 2005). Styrerne i barnehagen uttrykte forventning om delaktighet i en organisasjonsutvikling i egen barnehage. De framhevet at det handlet om å møtes og opprette en *felles forståelse* begge veier. Styrerne uttrykker at det handler om å utfylle hverandre og jobbe sammen og at barnehagen innehar mye kompetanse. Min tolkning av deres utsagn er at de forventer å bidra med sin kompetanse, og å dele kompetanse i fellesskap. Videre tolker jeg det slik at det ligger en forventning om at PPT skal møte barnehage med åpenhet og forholde seg positivt til den barnehagefaglige kompetansen styrerne og de andre ansatte i barnehagen har. Opplevelse av å få brukt sine ressurser og utvikle seg vil bidra til utvikling av autonom motivasjon (Deci & Gagne, 2005). Ansatte som opplever mestring, at det de har noe å komme med er noe verdt og at de kan utvikle en kompetanse i fellesskap med andre, vil bidra positivt til den autonome motivasjon (Deci & Gagne, 2005; Deci et al., 2011). Ut fra innovasjonstanken kan dette oppnås ved at organisasjonsutvikling har en tydelig forankring i barnehagen, og samtidig at PPT bidrar med utenfra perspektivet for å bistå med utvikling (Skogen, 2004).

6.4.4. Avsluttende betraktninger om SDT.

Hovedtemaene i studiens funn, *tilgjengelighet, kontekst og felles forståelse* kan handle om behov for autonomi, tilhørighet og mulighet til bruk av egen kompetanse til påvirkning. Det er en mulighet for at det kan bli en brist i motivasjonen for samhandling, om ikke den indre motivasjon hos medlemmene i organisasjonen som skal samhandle blir godt nok ivaretatt (Deci & Gagne, 2005).

Jeg har nå presentert drøftingene av studiens funn opp mot den teoretiske rammen. I avslutningen vil jeg nå oppsummerer, konkludere, reflektere og si noe om veien videre.

7. Avslutning

I avslutningen skal jeg forsøke å samle trådene og samtidig rette noen blikk framover.

7.1. Oppsummering.

Dette studiet handler om hvilke erfaringer tre styrere har med bistand fra PPT og hvilke forventninger de har til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling innenfor rammen av barn særlig behov for hjelp i sin barnehage.

Utgangspunktet og aktualiteten for studiet er endringer i barnehageloven gjeldene fra 01.08.16, som sier at PPT skal bistå barnehagen i arbeid med organisasjonsutvikling, for å tilrettelegge for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2016). Oppgavens teori er basert på organisasjonsteori etter Bolman og Deal (2014) og innovasjon basert på Skogen (2004). Innovasjon sees i sammenheng med Deweys (2005) tanker om erfaring og utvikling. Teorien ble supplert med Self Determination Theory etter Deci med flere (1996). Teori om barns utvikling, i et overordnet perspektiv, er forankret i transaksjonsmodellen etter Sameroff (2010) og utviklingsøkologiske tenkning etter Bronfenbrenner (1978). Empirien er blitt innhentet ved kvalitativ metode forankret i blant annet Maxwell (2013) og Kvale og Brinkmann (2012). Intervjuene er tematisk analysert etter Baraun og Clarkes (2006) beskrivelse av metoden. Funn er drøftet i forhold til den teoretiske rammen.

Spørsmålet nå er hvordan problemstillingen kan gis noen mulige svar på bakgrunn av teori og funn.

7.2. Konklusjon

Funnene i studien er i tråd med en forståelse om at det eksisterer en tett sammenheng mellom erfaringer og forventinger (Dewey, 2005). Styrerne deler en rekke erfaringer som gjenspeiles i deres forventinger. Den tematiske analysen av funn resulterte i tre hovedtemaer: *tilgjengelighet*, *kontekst* og *felles forståelse*. Disse tre temaene er presentert ut fra styrernes erfaringer med bistand og deres forventninger til bistand med organisasjonsutvikling innenfor masteroppgavens gitte ramme. De tre hovedtemaene velger jeg å forstå i sammenheng. De kan mulig tenkes som en tretrinns trapp for samhandling til barns beste. Trinn en er *tilgjengelighet*, som ligger til grunn for

å kunne forstå konteksten som er trinn to. *Tilgjengelighet* og forståelse av *kontekst* er igjen forutsetninger jeg opplever styrerne setter for at det skal være mulig å komme til trinn tre som er en *felles forståelse*.

Jeg mener funnene gir noen mulige svar på gitte problemstillingen i studien. Hva styrerne har erfart, med bistand fra PPT og forventningene de har til bistand fra PPT, med organisasjonsutvikling innenfor rammen av barn med særlige behov i sin barnehage. Samtidig har jeg kommet til at konklusjonen for dette studiet kan romme noe mer ut fra en tanke om at funnene skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg forsøker å forstå hva funnene kan handle om. Virkeligheten er kompleks, og jeg vil ikke hevde at det finnes en måte å forstå virkeligheten på (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009). Likevel vil jeg presentere en mulig konklusjon som kan sprer seg utover selve problemstillingen og samtidig vurderes å svare på den. En refleksjon som har utviklet seg underveis i prosessen er om det kan være slik at styrernes erfaringer og forventninger handler om tidligere nevnte grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 1980), og at det er hensiktsmessig å forholde seg til disse slik at samhandlingen mellom barnehage og PPT blir til barnets beste (Barnekonvensjonen, 1989). Støtte til denne tanken finner jeg i SDT der det hevdes at dersom intensjonen er at organisasjonen skal utvikle seg best mulig, bør det tas høyde for de menneskelige behovene i forhold autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Gagne, 2005). Organisasjonsutvikling er trolig avhengig av at barnehagene opplever autonomi, tilhørighet og at de er kompetente. Dette kan i hovedsak oppsummere erfaringene og forventningene styrerne formidlet slik jeg har tolket det. Funnene er presentert som tre hovedtemaer; *tilgjengelighet*, *kontekst* og *felles forståelse*. *Tilgjengelighet* kan forstås ut fra behovet for tilhørighet. Personalet har behov for å være en del av et felleskap og ha gode relasjoner til andre. *Kontekst* og *felles forståelse* kan forstås ut fra behov for at barnehagens kompetanse blir anerkjent og at de opplever en autonomi i forhold til organisasjonsutviklingen (Deci & Gagne, 2005). Relasjoner bygges når man er oppmerksom på hverandre og gjør aktiviteter sammen (Bronfenbrenner, 1979). Ut fra denne forståelsen av hvordan relasjoner bygges fordrer det, som styrerne forventer, at PPT er fysisk tilstede i barnehagene. Styrerne forventer at organisasjonsutviklingen har en forankring i barnehagen og at det skal være en likeverdighet i møtet mellom organisasjonen som innebærer kompetansedeling.

Jeg ville finne ut hvilke erfaringer tre styrere hadde med bistand fra PPT, og hvilke forventninger de har til at PPT skal bistå barnehagene med organisasjonsutvikling innenfor rammen barn med særlige behov. Konklusjonen kan være at styrernes erfaring og forventninger handler om at PPT, som skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling, bør ta høyde for de menneskelige behovene i forhold til autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Gagne, 2005). Dette er trolig en avgjørende faktor for om samhandlingen skal bli til barns beste (Barnekonvensjonen, 1989).

Disse grunnleggende psykologiske behovene innehar alle mennesker, dermed også de rådgiverne som kommer til barnehagene fra PPT (Deci & Ryan, 1980). Styrerne uttrykker, slik jeg tolker det, at det hviler et gjensidig ansvar på begge organisasjonene for å ivareta disse menneskelige behovene til barns beste.

Masteroppgaven handler om at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling innenfor rammen av barn med særlig behov for hjelp. Barna må forstås i en sammenheng med miljøet de er en del av og befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009), her barnehagen. Opplevelsen av autonomi, tilhørighet og kompetanse er like betydningsfullt for barn som for voksne (Deci & Flaste, 1996). Ut fra dette ønsker jeg at barnehagen og PPT har denne tanken med seg når de sammen skal utvikle organisasjonen. Hvordan de sammen skal ivareta behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse i samhandlingen dem i mellom, men også i møte med og tilrettelegging for barna med særlige behov.

7.3. Refleksjon.

Om det er hold i mine konklusjoner og slutninger er et vesentlig spørsmål. Jeg skal nå dele noen refleksjoner rundt dette.

Gyldigheten og påliteligheten av denne studien avhenger av om jeg har utført et godt forskningsmessig håndverk (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har brukt meg selv som forskningsinstrument og har derfor påvirket forskningen gjennom min subjektivitet i alle faser (Kvale & Brinkmann, 2012; Marthinsen & Postholm, 2012). Jeg har derfor forsøkt å framstille studien på en måte som skal kunne beskrives som transparent. I selve prosessen har jeg vurdert dette fortløpende (Kvale & Brinkmann, 2012). Validiteten i

dette prosjektet er knyttet til tolkningen av resultatene. Intensjonen har vært å foreta valide konklusjon som blir riktig ut fra sine premisser (Kvale & Brinkmann, 2012). Konklusjonen skulle ivareta funn på en riktig måte, reflekterer problemstillingen, og representerer virkeligheten i en forsvarlig og aktuell teoretisk ramme. Et spørsmål jeg har hatt med meg hele veien er om mine funn er gyldige innenfor rammen av denne oppgaven. Jeg har forsøkt å formidle vurderingene jeg har foretatt i hele prosessen og formidle vurderingene og handlingen i forhold til dette (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, så studiens funn består derfor av mine tolkninger av styrernes beskrivelser av sine erfaringer og forventninger. Målet med denne studien var å presentere deres livsverden satt inn i en utvalgt teoretisk ramme. Det var ikke ment å finne en allmenngyldig sannhet. Det som presenteres er et lite glimt av ledernes virkelighet slik de uttrykte den og min tolkning av dette (Hammersley & Atkinson, 2004; Kvale & Brinkmann, 2012).

Forskerens kompetanse kan vurderes både som en svakhet og styrke. Jeg har kompetanse på området og har opplevd det som en styrke. Som tidligere nevnt har jeg en nærhet til praksisfeltet, og det opplever jeg som meningsfullt i min rolle som forsker (Hammersley & Atkinson, 2004). Bevisstheten min i forhold til dette og at jeg har satt ord på denne utfordringen, gir leseren muligheten til å selv vurdere om de opplever balansen som godt nok ivaretatt. Når rollene har blitt kompliserte har jeg skaffet meg distanse ved å innta et metaperspektiv og gjennom å skrive (Bjørnsrud, 1999; Marthinsen & Postholm, 2012).

Ut fra problemstillingen, valgte jeg å intervju tre styrere som tidligere beskrevet. Informanter som innehar andre roller enn styrere, og et høyere antall informanter, ville kunne gitt andre funn (Kvale & Brinkmann, 2012). Teorien kunne ha hatt en annen forankring og utgangspunkt som trolig ville ha gitt andre resultater. I det utvalgte teorigrunnlaget har jeg hatt et overordnet perspektiv. Kompleksiteten og sammenhenger er vesentlig i tilnærmingen. I arbeidet med oppgaven opplevde jeg at den først utvalgte teorien ikke var helt tilfredsstillende og jeg supplerte derfor med SDT. Når du velger ut noe, kommer noe annet i skyggen. Det betyr ikke at det bare er en løsning, eller at det som er valgt bort er mindre viktig (Hammersley & Atkinson, 2004). Det kan trolig diskuteres om det er en styrke eller svakhet med studien at jeg valgte å justere den teoretiske rammen ut fra funn. Det er en av de vurderingene jeg foretok i

prosessen og som jeg mener styrker studiens fundament og konklusjon (Kvale & Brinkmann, 2012). Min vurdering var at SDT kunne forstås som supplerende og understøttende til den øvrige teorien, og i prosessen har SDT gitt meg en mer helhetlig refleksjon rundt hva funnene kan forstås som. Jeg er opptatt av at jeg ikke presenterer en sannhet, men heller et bidrag i en debatt om hvordan PPT sin bistand til organisasjonsutvikling i barnehagen kan bli til et gode for barn med særlige behov.

7.4. Ideer for veien videre.

En interessant vei videre for meg vil være å finne ut mer om hvordan man kan få til en bistand til organisasjonsutvikling fra PPT til barnehagen som er fundamentert på ivaretagelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse. Samt hvilke resultater dette ville ha gitt for tilretteleggingen for barn med særlig behov for hjelp.

Ivaretagelsen av de grunnleggende psykologiske behovene vil jeg ta med meg i mitt videre arbeid, som en viktig dimensjon ved motivasjon for arbeid med organisasjonsutvikling.

8. Referanser.

- Barnehageloven. (2016). *Barnehageloven og forskrifter*. Oslo: Pedlex as
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Bjarnason, D. (2010). Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø? I S. M. Reindal & R. S. Hausstatter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 72-87). Oslo: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen. Enhets skolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brateng, S. (2008). Fra individ - til systemrettet fokus i den pedagogisk- psykologiske tjenesten: Med aksjonsforskning som endringsstrategi. *Skolepsykologi*(4), 59 - 66.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 40.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. London: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider An The Random House Group.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do. Understanding self-Motivation*. New York: Penguin Books.
- Deci, E., & Gagne, M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Deci, E., Ryan, R., Lynch, M., & Vansteenkiste, M. (2011). Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy, and Behavior Change: A Look at Theory and Practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260.

- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Danmark: Gyldendals Bogklubber.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egan, G. (2014). *The skilled helper: a client-centred approach, Europe Middle East & Africa edition*. Hampshire: Cengage learning.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Elliot, A., Moller, A., & Deci, E. (2010). Person-Level Relatedness and the Incremental Value of Relating *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 754-767.
- Faglig enhet for PP-tjensten. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.
- Filstad, C. (2012). *Organisasjonslæring* Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvari, H., Deci, E., Olafsen, A., Niemiec, C., & Williams, G. (2017). On the Dark side of work: a longitudinal analysis using self-determination theory. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(2), 275-285.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. (S. Sandengen, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget. (Professional Capital - Transforming Teaching in Every School)
- Haukenes, M. B., & Moen, A. (2012). *Systemrettet arbeid med barnet i sentrum*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk -psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spebarn til skolealder* (2. utg.). Nesbru: Vett & Viten AS.
- Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen* (s. 296). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvello, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Marthinsen, M., & Postholm, M. B. (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjon*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Meld. St. 19. (2016). *Melding til Stortinget 19 "Tid for lek og læring" 2015 - 2016*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NSEH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Olsen, M. O. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rammeplanen. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/062a50467a86492b9ab1829df2433fae/ny-rammeplan-for-barnehagens-innhold.pdf>
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model. I A. Sameroff (Red.), *The Transactional Model of Development* (s. 3-23). Washington DC: American Psychological Association.
- Sameroff, A. (2010). A Unifield Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature an Nurture. *Child Development*, 81(1), 6 - 22.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism*. New York: Vintage Books.
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 146 - 165). Oslo: Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 16 (2006). *St.meld.nr.16 ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Akademika AS.
- Strendo, M. A. (2015). *Hvilken plass har systemarbeidet i samarbeidet mellom skole og PPT?* Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tveit, A. D., Kovač, V. B., & Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*(4), 15.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, L. (1971). *Tænkning og sprog 1* (S. O. Larsen, Overs. 3. utg.). København: Hans Reitzels Forlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. USA: Harvard University Press Cambridge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til informantene

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 1:

Masteroppgave: «PPT`s arbeid med organisasjonsutvikling i barnehagen»

Informasjon til informantene:

Jeg er en masterstudent ved Høgskole i Sør-Øst Norge. I forbindelse med avslutning av studiet skal jeg skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. Utgangspunktet for oppgaven er endringene i barnehageloven § 19, med vekt på følgende formulering:

«Den pedagogisk- psykologiske tjenesten skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov»

(Barnehageloven § 19 e andre ledd)

Oppgaven tar utgangspunkt i styreres forventninger og erfaringer. Styrer er helt sentral i barnehagens virksomhet. En nøkkelperson i utviklings- og endringsarbeid i barnehagen. Fokus i studien rettes derfor mot å få fram styrernes perspektiver til denne lovendringen.

Problemstillingen er:

«Hvilke forventning og erfaringer har tre styrere til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling, for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov i sin barnehage?»

De overordnede spørsmålene er:

Hvilke forventninger har du som styrer til lovformulering som slår fast at PPT skal bistå barnehagen med organisasjonsutvikling?

Hvilke erfaringer har du som styrer med bistand til organisasjonsutvikling fra PPT?

Hva mener du er grunnleggende for god tilrettelegging for barn med særlige behov?

Oppgaven skal ferdigstilles mai 2017.

Alle som bidrar vil få tilsendt en kopi av oppgaven.

Tidsramme: 30 - 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon, transkribert og slettet.

Styrer, barnehage og kommune vil bli anonymisert.

Det er mulig å trekke seg som informant inntil oppgaven er levert.

Kontaktinformasjon: Vibeke.hillestrom@gmail.com Telefon: 40 84 65 11

Jeg er svært takknemlig for at du stiller opp og deler dine erfaringer.

Med vennlig hilsen

Vibeke Hillestrøm

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Intervjuet er tenkt som et semistrukturert intervju – der temaene er kategorisert og forslag til spørsmålene står under kategoriene. Intervjuguiden skal ikke deles ut eller følges slavisk – den er tenkt som mitt arbeidsverktøy.

Introduksjon:

Glad for å få lov til å komme.

Takke for at de stiller opp.

Informasjon om masteroppgaven.

Mulighet til å trekke seg, vil få et eksemplar av oppgaven.

Styrer i barnehagen, barnehagen og kommunen vil bli anonymisert.

Spørre om dette høres greit ut, og om de vil delta.

Introduksjonsspørsmål

Leses opp:

Jeg har valgt å fordype meg i endringer i barnehageloven, da med særlig vekt på en formulering i loven, som lyder:

«Den pedagogisk- psykologiske tjenesten skal bistå barnehagene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov»

Kilde: barnehageloven § 19 e andre ledd

Kan du si litt om hvilke forventninger du får når du hører lovteksten?

Ut fra dine erfaringer – dukker det opp noen andre umiddelbare tanker?

*Bakgrunns tanke for meg: «Hvilke forventning og erfaringer har tre styrere til **bistand fra PPT** i arbeidet med **organisasjonsutvikling** for å **tilrettelegge** barnehagetilbudet for **barn med særlige behov** i sin barnehage?»*

Nøkkelspørsmål ut fra problemstillingen:

Del 1. «Tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov i sin barnehage»

«Barn med særlige behov» ut fra din erfaring, kan du si noe om hva du legger i denne betegnelsen?

Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging for barn med særlige behov?

- Er det stor forskjell på slik det er og slik du skulle ønske det var?
- Kan du si litt mer om det?

Ut fra din erfaring er det noe du tenker er særlig viktig for en god barnehagehverdag for barn med særlige behov?

Kan du si litt om hvilke erfaringer du har med bistand fra PPT?

Kan du si litt om samarbeidsformer barnehagen har med PPT i dag?

Del 2. Organisasjonsutvikling.

I lovteksten blir begrepet organisasjonsutvikling brukt:

Hva mener du ligger du i begrepet organisasjonsutvikling, i denne sammenhengen?

Ut fra dine erfaringer, hva skal til for at en organisasjonsutvikling skal bli vellykket?

- Kan du si litt mer om dine tanker rundt organisasjonsutvikling i f t barn med særlige behov?

Del 3. «Bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling».

Hvilke forventninger har du til lovendringen?

Hvilke forventninger har du til at PPT nå skal bistå barnehagene med organisasjonsutvikling?

Erfaringer med?

Hva forventer du PPT skal bistå med?

Ut fra din erfaring – hva er viktige for at bistand fra PPT til organisasjonsutvikling skal bli en hjelp for barnehagen?

Hvilke erfaringer har du med PPTs bistand direkte i forhold til enkeltbarn og til barnehagen som organisasjonen?

- Kan du si litt mer om de to ulike formene for bistand?
- Hva er styrkene med de to ulike
- Hva kan være utfordrende
-

Ut fra dine erfaringer - hva kan bli en styrke med dette lovkravet?

Ut fra dine erfaringer, hva kan bli en utfordring med bistanden til organisasjonsutvikling fra PPT?

Kan du beskrive en optimal bistand til organisasjonsutvikling fra PPT til din barnehage?

Hvilke forventninger har du til veien videre i samarbeid med PPT?

Refleksjon:

Har du noe du ønsker å legge til?

Har du noen spørsmål?

Hvordan har dette vært?

Annen informasjon:

Tusen takk for at du har delt dine forventninger og erfaringer.

Bare ta kontakt hvis det skulle være noe.

Vedlegg 3.

Samtykke til deltagelse i masteroppgaven:

«PPT's bistand med organisasjonsutvikling i barnehagen»

Problemstillingen er:

«Hvilke forventning og erfaringer har tre barnehagestyrere til bistand fra PPT i arbeidet med organisasjonsutvikling, for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov i sin barnehage?»

Oppgaven blir basert på kvalitative intervjuer der styrers perspektiv er det som anses som viktig å få fram.

Masteroppgaven er den avsluttende oppgaven på Master13 ved Høgskolen i Sørøst Norge, Campus Vestfold. Veileder for oppgaven er : Hilde D. Hogsnes

Oppgaven skal ferdigstilles 01.06.2017.

Alle som bidrar vil få tilsendt en kopi av oppgaven.

Tidsramme: 30 - 45 minutter.

Intervjuet ble tatt opp på lydfil og er nå transkribert. Lydfilen er slettet.

Styrer, barnehage og kommune er anonymisert.

All deltagelse er frivillig og det er mulig å trekke seg som informant inntil oppgaven er levert.

Kontaktinformasjon: Vibeke.hillestrom@gmail.com Telefon: 40 84 65 11

Tusen takk for at du stiller opp og deler dine erfaringer.

Jeg gir mitt samtykke til at intervjuet jeg gav blir brukt i masteroppgaven:

Dato:

Navn:
