



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Barnehagebasert kompetanseutvikling

—En kvalitativ studie av hvordan leder involverer personalet i prosessen med valg av satsingsområder

Anne Lise Bakke og Ann-Sissel Enoksen

Masteroppgave i PED-3902 Utdanningsledelse, mai 2018



Sammendrag

Med utgangspunkt i den nasjonale satsingen ”Kompetanse for framtidens barnehage” retter denne studien seg mot startfasen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Betydningen av å ha en bevissthet rundt måten en leder på i denne fasen kan bli avgjørende med tanke på å engasjere og skape motivasjon for arbeidet med kompetanseutvikling. Det er styrerens oppgave å involvere og inspirere for kompetanseutvikling i barnehagen. Med bakgrunn i denne forståelsen har vi valgt følgende problemstilling:

Hva kjennetegner ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling?

Studien retter seg mot hvilke synspunkter styrerne har på forhold som fremmer arbeidet med kompetanseutvikling i egen barnehage, knyttet til valg av satsingsområder.

Vi har valgt en kvalitativ forskningsmetode med en hermeneutisk tilnærming. Utvalget består av tre informanter som er styrere fra tre ulike resultatenheter i Tromsø kommune. Det er benyttet semistrukturerte forskningsintervju. Det teoretiske utvalget omfatter perspektiver på ledelse, motivasjon og kompetanse. I drøftingen sammenholdes empiri og teori med en hermeneutisk tilnærming. Vi har lagt følgende forskningsspørsmål til grunn for å belyse problemstillingen:

1. Hva kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsingsområder?
2. Hva har styrer gjort for å motivere personalet i denne satsingen?
3. På hvilken måte er personalets kompetanse tatt i bruk?

Studiens funn viser at det er flere forhold det er viktig å ivareta i startfasen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Informantene uttrykte at det var viktig å se nye utviklingsområder i sammenheng med det pågående arbeidet i barnehagen. Styrerne uttrykte også betydningen av å involvere personalet på måter som gjorde at de opplevde mestring. Ulike rammefaktorer, som personalets samlede kompetanse og tid til å lede utviklingsarbeidet, påvirket hvordan styrerne valgte å involvere personalet. Våre funn indikerer at det er styrerens analytiske vurderinger av hvilke rammefaktorer og ressurser den enkelte barnehagen disponerer, som utgjør beslutningsgrunnlaget for hvordan styrerne velger å lede arbeidet med valg av satsingsområder i startfasen med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Forord

Kunnskap former, utvikler, og bidrar til å sette ting i perspektiv. Det vi lærer i dag kaster lys over morgendagens avgjørelser. Vi hadde samlet erfaring i nesten 20 år i da vi påbegynte dette masterstudiet i 2014.

Å studere ved siden av full jobb er til tider svært arbeidsomt. Vi har kjent på tidspress, harde prioriteringer og det å skrive om og om igjen. Men, vi ga aldri opp. Våre ukentlige arbeidsmøter har vært viktige treffpunkt der vi både har oppsummert, planlagt og hatt mange støttende og utviklende samtaler. Mennesket lærer mest i samspill med andre. Det har vi to også erfart. Gjennom vårt samarbeid om denne masteroppgaven har vi lært mer enn vi ville ha gjort hver for oss, og mer enn vi klarer å uttrykke. Vi vil derfor takke hverandre for et godt og inspirerende samarbeid og for å ha klart å komme i havn.

Så vil vi rette en stor takk til våre respondenter for god og verdifull informasjon, for deling av kunnskap og erfaringer, og for at dere så raust tok oss imot. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Vår veileder Sissel Mørreaunet har gitt oss gode og konstruktive tilbakemeldinger. Hun har vist stor fleksibilitet og hatt tro på oss. Tusen takk for din støtte, og for at du hjalp oss frem.

Til slutt vil vi takke våre fantastiske familier som gjorde denne reisen mulig. De der hjemme og i vår omgangskrets som lojalt har støttet oss, vært der for oss og heiet oss frem. Uten dere ville vi aldri ha kommet i mål. Vi kan nå senke skuldrene i ydmykhet over alt vi har lært, erfart og at vi gjorde vårt beste.

Tromsø, 10.mai 2018

Anne Lise Bakke og Ann-Sissel Enoksen

Innhold

Sammendrag	i
Forord	iii
Innhold	v
Kapittel 1: INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Oppbygging av oppgaven	4
Kapittel 2: FORSKNING OG TEORI	5
2.1 Ledelse i barnehagen	6
2.1.1 Strategisk ledelse	6
2.1.2 Administrativ ledelse	7
2.1.3 Pedagogisk ledelse.....	7
2.1.4 Personalledelse	8
2.2. Transformasjonsledelse og transaksjonsledelse	9
2.3 Anerkjennende og verdsettende ledelse	10
2.4 Forankring av ledelsesprosesser gjennom involvering	12
2.5 Translasjonsteori	13
2.6 Motivasjon	14
2.6.1 Ytre og indre motivasjon	14
2.6.2 Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan	15
2.6.3 Tre metodiske prinsipper ved ledelse som stimulerer til indre motivasjon	17
2.7 Kompetansebegrepet	18
2.7.1 Kunnskap	19
2.7.2 Ferdigheter	19
2.7.3 Evner	20
2.7.4 Holdninger	20

Kapittel 3: METODE OG METODISKE VALG	21
3.1 Metoder og informantutvalg	21
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	22
3.3. Ethiske avveininger	23
3.3.1 Egen subjektivitet	24
3.4. Kontekstbeskrivelse	24
3.4.1 Forskningsdeltakere.....	24
3.5 Intervjuguiden	25
3.5.1 Prøveintervju	25
3.6 Intervjuprosessen.....	25
3.6.1 Spørsmållstillingen	26
3.6.2 Valg av intervjusted	26
3.7 Validitet og reliabilitet	27
3.8 Analyseprosessen.....	28
3.8.1 Prosessen med å finne kategorier.....	29
Kapittel 4: PRESENTASJON AV FUNN	30
4.1 Hva kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsingsområder?	30
4.1.1 Den første barnehagen	30
4.1.2 Den andre barnehagen	31
4.1.3 Den tredje barnehagen	32
4.2 Hva har styrerne gjort for å motivere personalet i denne satsingen?.....	34
4.2.1 Den første barnehagen	35
4.2.2 Den andre barnehagen	36
4.2.3 Den tredje barnehagen	37
4.3 På hvilken måter er personalets kompetanse tatt i bruk?.....	39
4.3.1 Den første barnehagen	39
4.3.2 Den andre barnehagen	40
4.3.3 Den tredje barnehagen	42

Kapittel 5: DRØFTING	44
5.1 Hva kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsingsområder?	44
5.1.1 Den første barnehagen	44
5.1.2 Den andre barnehagen	46
5.1.3 Den tredje barnehagen	48
5.2 Hva har styrerne gjort for å motivere personalet i denne satsingen?.....	50
5.2.1 Den første barnehagen	50
5.2.2 Den andre barnehagen	52
5.2.3 Den første barnehagen	53
5.3 På hvilken måte er personalets kompetanse tatt i bruk?.....	55
5.3.1 Den første barnehagen	55
5.3.2 Den andre barnehagen	57
5.3.3 Den tredje barnehagen	58
 KAPITTEL 6: AVSLUTNING	 61
 Litteraturliste	 63
 Innholdsliste for vedlegg	 68

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vår nysgjerrighet i forhold til å skrive denne masteroppgaven med utgangspunkt i barnehagebasert kompetanseutvikling, bunner i at vi våren 2017 erfarte at styrerne i ulike barnehager i Tromsø la opp til svært forskjellige måter å velge satsingsområder for dette arbeidet. I tillegg har vi erfart hvor viktig det er at personalet er motiverte for en oppgave eller endring, før arbeidet med endringen iverksettes. Vår erfaring tilsa at desto mer motiverte personalet var for en oppgave, desto større interesse og engasjement ville de ha når de gikk i gang med nye oppgaver. I ”Rammeplanen for barnehagen, innhold og oppgaver” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15) står det at ”Et kompetent personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet” og at ”Styreren skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse”. Arbeidet med kvalitetsutvikling er også et av hovedtemaene i planen ”Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022” (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Kunnskapsdepartementet har i denne planen definert begrepet barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak som følgende :

”Barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak er utviklingsarbeid som involverer hele personalet og som foregår i den enkelte barnehage. Barnehageeier har ansvar for tiltakene som utvikles lokalt i samsvar med relevante kompetansemiljøer, barnehagemyndigheten og gjerne med andre barnehager og på tvers av kommuner.”(KD, 2017a, s. 23)

For å lykkes med å utvikle kvaliteten må vi drive målrettet kompetansebygging i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Tiltakene skal være forankret hos pedagogisk leder, styrer og eier. I tillegg skal tiltakene bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen. Kompetansestrategiens hensikt er å sørge for at barnehagen som lærende organisasjon videreutvikles, og at barnehagelærerens profesjonelle felleskap løftes (ibid.). Som en sentral del av arbeidet med kvalitet i barnehagen vedtok kommunestyret i Tromsø i 2016 planen ”Sammen for en framtidsrettet barnehage- Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø 2017-2020” (Tromsø kommune, 2017). I følge planen skal barnehagebasert utvikling ligge til grunn for kompetanseutviklingen i barnehagene. Videre står det i denne planen at:

”Alle barnehager skal i Tromsø i perioden ha fokus på språk og språkarbeid. I tillegg skal barnehagene velge ett eller flere av områdene innenfor det som er grunnpilarene i barnehagen som pedagogisk virksomhet: omsorg, lek, læring og danning, sosial og emosjonell kompetanse, utforskning og undring, god helsemessig utvikling som det skal jobbes systematisk med over tid.” (Kvalitetsutviklingsplan for Tromsø kommune 2017-2020, s.7).

I denne planen fremkommer det også at barnehageledelsen i samråd med sitt kollegium og sin eier plikter å vurdere styrker og svakheter i egen organisasjon og ut fra denne vurderingen skal barnehagens satsingsområde så defineres. Hvordan har så dette foregått i Tromsø?

Å iverksette arbeidet med nasjonale og lokale føringer krever ledelse og planlegging av både langsiktige og kortsiktige læringsprosesser i barnehagen (Schei og Kvistad, 2012). I planen ”*Kompetanse for framtidens barnehage*” (Kunnskapsdepartementet, 2013) fremkommer det at barnehagene må påregne å være i en stadig endring og utvikling. Dette krever en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser. Ledelse av utviklings- og endringsprosesser blir derfor en sentral oppgave for styrerne i samarbeid med de pedagogiske lederne, som sammen skal bidra til at barnehagen blir en lærende organisasjon (ibid.).

Børhaug (2013) ser i sin studie på demokratiske ledelsespraksiser i barnehagen. Ved gjennomgang av forskningen på dette området hevdes det at den norske barnehagekonteksten i stor grad har vært preget av en demokratisk og ikke hierarkisk ledelse. Dette sammenfaller med sterke normer om demokrati, involvering, likhet og deltakelse i hele sektoren. I den senere tid har imidlertid New Public Management-tenkningen utfordret ledelseskulturen, og presset i retning av sterkere ledelse og mindre demokratisk involvering av de ansatte (ibid.). Økende krav til ulike typer rapportering fra barnehagenivå til barnehageeier gir lederutfordringer for styrerne, noe det er viktig å ha en bevissthet om (Haakestad, m.fl. 2015). I en undersøkelse om tidsbruk i barnehagen oppgir omkring halvparten av styrerne at mye tid til rapportering gjør at de pedagogiske lederne får mer ansvar for det pedagogiske arbeidet enn de ellers ville fått (ibid.).

Forskning på personalets kompetanse viser at styreren må være en synlig leder som ser sine ansatte, og deres faglige behov (SINTEF, 2014). I tillegg er det viktig at styrerne engasjerer seg i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, noe som forutsetter tilstedeværelse der hvor det pedagogiske arbeidet foregår. For at barnehagen skal være en lærende organisasjon må styreren legge til rette for blant annet refleksjon rundt det barna opplever og lærer i barnehagen (ibid.). I boken *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen* presenterer Schei og Kvistad (2012) erfaringsbasert kunnskap i forhold til hvordan personalet kan øke faglig innsikt og personlig kompetanse gjennom dannelsesprosesser. Disse prosessene ser forfatterne i lys av personalmedvirkning, hvor de er opptatte av å fremme personalets stemme gjennom kontinuerlig refleksjon og bevisstgjøring av små og store hendelser fra barnehagehverdagen, formidlet gjennom praksisfortellinger. Forfatterne hevder at slike læringsprosesser gir

personalet glede og motivasjon i arbeidet. Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av tema vil vi i neste delkapittel presentere problemstilling og forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i myndighetenes krav og forventninger på et overordnet nasjonalt nivå vedtok kommunestyret i Tromsø det lokale styringsdokumentet ”*Sammen for en framtidsrettet barnehage. Kvalitetsutviklingsplanen for barnehager i Tromsø 2017-2020*”. Så var det opp til enhetslederne og styrerne i den enkelte barnehageenhet, å oversette og iverksette dette lokale styringsdokumentet. Deretter skulle styrerne i samarbeid med de pedagogiske lederne i den enkelte barnehage, igangsette og lede prosessene med barnehagebasert kompetanseutvikling. I denne sammenheng var vi nysgjerrige på hvordan styrere i ulike barnehager la til rette for endringsprosesser, og hvordan de motiverte personalet til kompetanseheving både individuelt og kollektivt.

Målet med barnehagebasert kompetanseutvikling er å sikre et barnehage tilbud av høy kvalitet gjennom å styrke barnehagen som lærende organisasjon, og barnehagens pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). De ansattes kompetanse sees på som den viktigste faktoren for barns trivsel og utvikling (Kvalitetsutviklingsplanen for barnehager i Tromsø, 2017-2020).

Hvordan har styrerne i Tromsø kommune arbeidet med å velge satsingsområder knyttet til Kvalitetsutviklingsplanen i sine egne barnehager? Vi har vært interessert i å undersøke hvordan denne måten å arbeide på har hatt innvirkning på personalets motivasjon. Med utgangspunkt i valg av tema har vi formulert følgende problemstilling:

” Hva kjennetegner ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling? ”

I denne studien vil vi i hovedsak fokusere på ledelse utøvd av styreren i barnehagen som har det daglige ansvaret. Ledelsesarbeidet styrer utøver foregår også i samarbeid med de pedagogiske lederne, men dette vil ikke være et hovedfokus i denne studien. Denne studien omhandler valg av satsingsområder i tilknytning til barnehagebasert kompetanseutvikling. Studien handler ikke om hvordan disse valgene kan ha virket inn på barnehagen som organisasjon, hverken på individ, gruppe eller systemnivå.

I følge Grønmo (2015) er vår formulering beskrivende, da den tar opp spørsmål om hvordan ulike samfunnsforhold er, og hvor faktiske beskrivelser eller oppdagelser av ulike forhold i samfunnet står i fokus. En forklarende problemstilling derimot vektlegger spørsmål om hvorfor ulike samfunnsforhold er som de er, hvor det forventes ulike årsakssammenhenger mellom ulike fenomen (ibid.). Selv om vi i denne oppgaven ikke skal se direkte på sammenheng mellom årsak og virkning, vil vi i tolkningen av funn, og drøftingen av empiri og teori, likevel kunne forsøke å forklare sammenhengen mellom ledelse og motivasjon, i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. På denne måten kan svaret på problemstillingen ha en overføringsverdi til lignende situasjoner i andre barnehager.

Vi har med utgangspunkt i problemstillingen satt opp følgende forskningsspørsmål for å konkretisere fokusområdene:

- 1. Hva kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsingsområdene?*
- 2. Hva har styrer gjort for å motivere personalet i denne satsningen?*
- 3. På hvilken måte er personalets kompetanse tatt i bruk?*

Forskningsspørsmålene danner bakteppe for intervjuguiden (vedlegg 1). I det neste delkapitlet vil vi presentere oppgavens oppbygging.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av seks hovedkapittel: innledning, teori, metode, empiri, drøfting og avslutning. I kapittel to presenteres forskning og teori som kan belyse og ramme inn problemstillingen. I kapittel tre presenteres valg av metode, vitenskapsteoretisk utgangspunkt og etiske avveininger. Videre i kapitlet presenterer vi en kontekstbeskrivelse knyttet til informantene og arbeidsmåter, og forarbeid og gjennomføring av intervju. Deretter ser vi på studien i lys av begrepene validitet og reliabilitet. Til slutt beskriver vi analyseprosessen med å finne kategorier. I kapittel fire blir våre funn beskrevet og analysert i lys av forskningsspørsmålene. I femte kapittel drøftes funnene våre med utgangspunkt i forskningsspørsmål og de forskningsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven. I sjette og avsluttende kapittel oppsummerer vi funn og gir mulige svar på forskningsspørsmål og problemstilling.

KAPITTEL 2: FORSKNING OG TEORI

Som kvalitative forskere retter man blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sine naturlige kontekster (Postholm, 2010). Forskerblikket farges blant annet av forskernes teoretiske ståsted, deres opplevelser og erfaringer (ibid.). Alle studier har på denne måten et rammeverk som omgir studien, som er linsen man ser verden gjennom og som i neste omgang gir retning i studien (Nilssen, 2012). Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som innebærer en forståelse av at forskningskunnskap formes og er et resultat av relasjonen mellom forskeren og deltakeren (Thagaard, 2013). Teorier farger vår forståelse av det vi undersøker, og påvirker hva vi velger å ha oppmerksomhet på (Postholm, 2010). Når vi til slutt tolker og analyserer våre funn ved å forstå informantenes meninger, så hjelper teorien oss å forklare, ramme inn og forstå funnene våre (Nilssen, 2012).

Ut fra problemstillingen og forskningsspørsmål har vi valgt å dele teorikapittelet i tre hovedområder; henholdsvis om ledelse, motivasjon og kompetanse. Vi har valgt teorier om transformasjonsledelse og transaksjonsledelse fordi dette representerer ulike perspektiv på ledelse knyttet til endring og utvikling i barnehagen. I beskrivelsen av ledelsesfunksjonene i barnehagen har vi valgt den tradisjonelle inndelingen vi finner i litteraturen om ledelse i barnehagen i Norge, knyttet til styrerens fire lederområder. De fire ledelsesfunksjonene er strategisk ledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og personalledelse (Gotvassli, 2013). Etter vårt syn dekker disse hovedområdene spennet av arbeidsoppgaver knyttet til styrerfunksjonen i barnehagen.

I tillegg har vi valgt de teoretiske perspektivene om anerkjennende og verdsettende ledelse, da disse perspektivene støtter opp om utvikling av indremotiverte medarbeidere som kan oppleve glede og mestring i arbeidet. Forskning viser nettopp at indre motivasjon er den beste kilden til gode arbeidsprestasjoner hvor blant annet kvalitet, forståelse og læring er viktig (Kuvaag og Dysvik, 2012). Vi har også valgt å ta med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) som beskriver tre psykologiske behov som må være oppfylt, for at vi mennesker skal bli indre motiverte. Videre har vi valgt å se på kompetanse som et ”potensial” slik Lai (2013) har beskrevet begrepet, knyttet til kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. Dette fordi vi mener at leders evne til å motivere kan utgjøre en ressurs i forhold til at personalet får utviklet sitt fulle potensiale knyttet til kompetanse i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.

2.1 Ledelse i barnehagen

Å lede en barnehage eller en bedrift er å lede mennesker, og dette er utgangspunkt for oppbygging av gode samarbeidsrelasjoner (Skogen m.fl., 2005). Det handler blant annet om å utvikle en god kommunikasjonskultur, preget av åpenhet og fleksibilitet, og å stimulere til engasjement og interesse i samarbeidsrelasjoner der personalet kan ha forskjellig motivasjonsmessig utgangspunkt når samarbeidet starter (ibid.). I vår studie har vi derfor valgt en relasjonell vinkling på definisjonen av ledelse (Gotvassli, 2006, s. 89):

”Ledelse er mellommenneskelig påvirkning utøvet i en situasjon og er rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål.

En ledelsesmodell som har blitt tatt i bruk for å beskrive barnehageledelse i Norge, er en modell som skiller mellom *administrativ ledelse*, *pedagogisk ledelse*, *personalledelse* og *ledelse utad* (Børhaug og Lotsberg, 2010, s.16, Moen og Grannrusten, 2013). Tradisjonelt har man utelatt den siste dimensjonen i ledelse, *ledelse utad* (Børhaug og Lotsberg, 2010, s.16) eller strategisk ledelse slik Gotvassli og Vannebo (2014) beskriver. Med dagens situasjon hvor barnehagene sees på som en del av et helhetlig utdanningsløp (Kvalitetsutviklingsplanen, 2017) og hvor vi i Norge har nesten full barnehagedekning har den siste dimensjonen derimot blitt stadig viktigere (SINTEF, 2014). Lederrollen i barnehagen i dag er preget av en sterkere lederidentitet enn før og en tydeligere markering av ledelse mot omverdenen (Gotvassli og Vannebo, 2014). Utfra dette har man innført strategisk ledelse, eller ledelse i forhold til omgivelsene som en likestilt ledelsesfunksjon (Møller, 2009, Dahlsgaard og Mejl, 2009). Denne ledelsesmodellen med oppdeling i fire kategorier sier noe om hva som defineres som betydningsfullt i ledelse av barnehager (SINTEF, 2014). Den sier derimot ikke noe om ønsket balanse mellom de ulike lederoppgavene (ibid.).

2.1.1 Strategisk ledelse

Strategisk ledelse er en felles betegnelse for alle de lederoppgaver hvor styreren foretar en samlet vurdering av alle teknologier og ressurser organisasjonen har til rådighet, og hvordan disse best kan settes inn for å sikre oppnåelse av barnehagens mål (Arnulf, 2012). I barnehagen vil dette si at styreren analyserer egne ressurser og muligheter i forhold til omgivelsene, og tar bevisste valg mot bestemte mål (Gotvassli og Vannebo, 2014). God endringsledelse dreier seg nettopp om å være klar over hva slags kontekst man befinner seg i, både i forhold til hvilken type organisasjon man skal endre og utvikle, og hvilke omgivelser organisasjonen befinner seg

i (Jacobsen, 2012). For å gi et mer nyansert bilde av hvordan strategisk ledelse kan forstås og utøves, kan man skille mellom *generiske* og *ressursbaserte* strategier (Gotvassli og Vannebo, 2014). Generiske strategier innebærer at barnehagen orienterer seg mot posisjonering i forhold til omgivelsene. Dette kan for eksempel være, håndtering av krav fra eier og tilsynsmyndighet, innhenting av ressurser og utvikling av ny kompetanse og skjerming av de ansatte mot ytre krav. Ressursbaserte ledelsesstrategier innebærer at styreren i tillegg til å ha et fokus utad rettet mot krav fra eksterne aktører, også har et fokus mot forhold innad i barnehagen i forhold til menneskelige-, organisatoriske- og fysiske ressurser. I denne forbindelse kan det være tilgang på god økonomi og faglige nettverk. Menneskelige ressurser kan være kunnskaper, erfaringer, ferdigheter og holdninger. Ved at styreren har fokus på at barnehagen fornyer sin praksis både i forhold til fysiske, organisatoriske og menneskelige ressurser i tråd med kunnskapsproduksjonen i sektoren, kan hun bidra til å utvikle egen organisasjonspraksis, og dermed barnehagen som organisasjon (ibid.). Forskning viser at styrerne oppfatter seg selv som langt mer utadvendte i sitt arbeid for å ivareta barnehagens funksjoner enn det som er kommet fram i tidligere forskning, og de ser på relasjonen til omverden som en viktig lederoppgave (Børhaug og Lotsberg, 2010).

2.1.2 Administrativ ledelse

Administrativ ledelse utøves for tilrettelegging, ivaretagelse, oppfølging og kontroll av interne regler og rutiner som for eksempel HMS-arbeid, i tillegg til rapportering fra barnehagene om arbeidet med økonomi og budsjett (SINTEF, 2014). En viktig del er også å forholde seg til lover, forskrifter og politiske vedtak (Gotvassli, 2013). Forskning viser at styrerne ofte opplever at den administrative delen er relativt omfattende (Børhaug og Lotsberg, 2010).

2.1.3 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse kan defineres som det faglige ledelsesaspektet, som omfatter all tilrettelegging for barns utvikling, og alle tiltak som er rettet inn mot å påvirke hvordan de ansatte arbeider med ulike pedagogiske utfordringer (Børhaug og Lotsberg, 2010). Wadel (1997) definerer pedagogisk ledelse som den ledelse som kreves for å sette i gang og lede refleksjons- og læringsprosesser i barnehagen, og som spiller en viktig rolle utvikling av og endring av læringssystemer og læringskulturer. Pedagogisk dokumentasjon har fått fotfeste i mange barnehager (Nissen, 2015). Gjennom kritisk refleksjon kan dette være et viktig verktøy for å undersøke praksis og skape ny kunnskap om praksis (ibid.). I arbeidet med læring og dannelse er medvirkning sentralt for å få til eller realisere kompetanseløft (Schei og Kvistad,

2012). Hvilket syn leder har på læring vil avspeile seg i de ansattes væremåter og tenkemåter i deres pedagogiske virke. De ansattes væremåter og tenkemåter må igjen danne grunnlaget for pedagogisk ledelse av kompetanseløft. Dette krever en ledelse som ser betydningen av et systematisk, målrettet og prosessuelt og langsiktig arbeid samskapt med sine medvirkende medarbeidere (ibid.).

Samskapt læring

En del av den pedagogiske ledelsen rettes mot planlegging av læringsprosesser knyttet til organisasjonsutvikling i barnehagen. Her er det viktig at personalet får medvirke for at de skal oppleve at endringsprosessene blir redskaper som er nyttige (Levin og Klev, 2002). Endring og utvikling kan sees på som en kontinuerlig og interaktiv prosess, som en ”inkrementell” eller ”deltakende prosess”. I stedet for at endringen følger et lineært opplegg, så kan endringer sees på som en sirkel, hvor en endring fører til nye endringer (Jacobsen, 2012). Hvis det underliggende synet i organisasjonsutviklingsprosesser blir at lederne, som ofte kan oppfattes som eksperter, lager planer og tiltak for endring som personalet må gjennomføre, så er det stor sjans for at de reelle læringsmulighetene faller bort. Begrepet *samskapt læring* innebærer nettopp samspillet mellom medvirkning og faglig ekspertise (Levin og Klev, 2002). I forhold til arbeid med organisasjonsutvikling betyr planlegging en tilrettelegging av prosesser for læring og utvikling (Klev og Levin, 2002).

Arbeidsformer og aktiviteter kan planlegges, men forhåndsprogrammerte resultater kan ikke styres. Resultatene avhenger av hvordan prosessen forløper. Organisasjonsutvikling kjennetegnes blant annet av en kontinuerlig læringsspiral, hvor kollektive refleksjonsprosesser rundt et problem, utvikler ny innsikt, som igjen gir grunnlag for organisasjonsmessige tiltak (ibid.). En høy kompetanse på pedagogisk ledelse kan gi mange ringvirkninger knyttet til barnehagens innhold og relasjoner. I kompetansestrategiplanen har KD derfor understreket betydningen av pedagogisk ledelse som et av fire satsningsområder (Schei og Kvistad, 2012). Forskning viser at styrere opplever at de bruker mye tid på veiledning og ledelse av personalet, og at dette er en viktig oppgave (Børhaug og Lotsberg, 2010).

2.1.4 Personalledelse

Personalledelse kan defineres som å skape oppslutning blant medarbeiderne om felles mål, å støtte, motivere og inspirere dem (Gotvassli, 2013). Personalledelse innebærer også å rekruttere medarbeidere, å lede og tilrettelegge for motivasjon, kompetanseutvikling og samarbeid med personalet (Moen og Granrusten, 2014). Denne lederfunksjonen er viktig i barnehagen, da den

viser sammenhengen mellom kvalitet i barnehagen og personalets kompetanse (Gotvassli, 2012). Kompetansen i en organisasjon er en kritisk ressurs som påvirker organisasjonens evne til å nå sine mål, noe som også gjelder for barnehagen (Gotvassli, 2013). Lillemyr (2007) framhever betydningen av relasjonskompetanse, som noe som kan forstås som kompetanse omkring ledelse der man tar særlig hensyn til det som berører det mellommenneskelige i ledelse. Grunnpilarene i relasjonsbygging er dialog, medvirkning, involvering (motivasjon) og lojalitet (ibid.). Lederes kunnskaper og forståelser av blant annet relasjoner og meningsskaping er avgjørende for hva de vektlegger språklig og metaforisk i dialogen med sin medarbeidere (Moe, 2016). Forskning viser at personalledelse oppfattes av styrere som en viktig, og utfordrende oppgave (Børhaug og Lotsberg, 2010). Å skape oppslutning omkring endringer er tett knyttet til hvordan lederen klarer å fortolke og formidle drivkrefter og løsninger, og hvorvidt lederen klarer å skape en oppfatning av at endringen er viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012).

2.2 Transformasjonsledelse og transaksjonsledelse

Innenfor fagfeltet ledelse og ledelsesteorier har man arbeidet med dikotomien mellom transformasjonsledelse og transaksjonsledelse (Byrkjeflot, 2010). I internasjonal litteratur om ledelsesforskning har det vært vanlig å skille mellom to hovedtyper lederatferd, hvor den ene er direkte rettet mot medarbeidere, og har til hensikt å støtte, motivere og sørge for deres velferd (Ladegård og Vabo, 2010). Den andre typen lederatferd handler blant annet om å skape strukturer, som å utvikle mål og kommunikasjonsformer, og å definere jobbroller (ibid.). Begrepet transformasjonsledelse ble først tatt i bruk i ledelseslitteraturen tidlig på 1970-tallet, og da som en motvekt til transaksjonsledelse (Kirkhaug, 2017). I utøvelsen av transformasjonsledelse er fokuset i større grad på relasjonsaspektet mellom leder og medarbeider (ibid.). Lederens rolle som inspirator til nytenkning og kreativitet vektlegges i større grad i tilknytning til transformasjonsledelse (SINTEF, 2014). I utøvelsen av transaksjonsledelse vektlegger lederen ofte typiske administrative funksjoner som å sette mål, lage planer, kontrollere resultater og bruke ytre motivasjonsmidler som for eksempel lønn (Kirkhaug, 2017). I en barnehage vil begrepet **styring** innebære ledelse av det mer formelle i organisasjonen som å fatte formelle beslutninger, forholde seg til rutiner og lovverk (Gotvassli, 2013). Barnehagens årsplan er et viktig styringsdokument som arbeidet i barnehagen skal organiseres etter (ibid.). Styring i denne sammenheng er sammenfallende med forståelsen som ligger i begrepet transaksjonsledelse slik Kirkhaug (2017) beskriver det. **Ledelse** i barnehagen derimot er å arbeide gjennom andre menneskers innsats (Gotvassli, 2013). Det handler om å påvirke innsatsvilje og samarbeid mot felles mål (ibid.). Ledelse i denne sammenhengen er

sammenfallende med hvordan Kirkhaug (2017) beskriver transformasjonsledelse. Her viser Kirkhaug (2017) til at begrepet ”transformational leadership” gjerne blir oversatt til transformasjonsledelse. Da vi ofte bruker begrepet endringer og ikke transformasjoner, mener han det er det naturlig å bruke endringsledelse og ikke transformasjonsledelse. Ny forskning viser til at transaksjonsledelse og transformasjonsledelse eller endringsledelse, ikke nødvendigvis er motsetninger, men utfyller og støtter hverandre. Dette på bakgrunn av den kompleksiteten og motstanden som endringsledere ofte må forholde seg til, og dermed også den bredden og dybden de må ha i sitt lederskap (ibid.). Jacobsen (2012) sier at det er svært sterke empiriske indikasjoner på at ledere som scorer høyt på de elementer som inngår i transformativ ledelse, også scorer høyt på de indikatorer som inngår i målingen av transaksjonsledelse. Også Gotvassli (2013) framhever at forholdet mellom styring og ledelse i en barnehage er komplekst, og at styreren må beherske begge deler. Styring og ledelse går begge utpå å påvirke ulike aktørers atferd, men det vil innebære bruk av ulike typer virkemidler for å påvirke personalet. Virkemidlene kan være uformelle, som normer, verdier, holdninger og kulturelle trekk, eller formelle som lover, regler og rutiner (ibid.). Innenfor en relasjonsorientert lederstil, er personalets behov for anerkjennelse, utvikling og selvrealisering sentralt (Spurkeland, 2013).

2.3 Anerkjennende og verdsettende ledelse

Noe av det som kjennetegnes ved en anerkjennende lederstil, kan være en persons opplevelse av å bli hørt og tatt på alvor (Spurkeland, 2013). En anerkjennende væremåte kan sies å være en kunst, og som relasjonelt uttrykk er det et av de mest kontaktskapende kjennetegn på gode relasjonsledere (ibid.). Anerkjennelse springer ut av en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt, og kommer til uttrykk, gjennom hele måten å være i relasjonen til andre (Bae, 1996). Opplevelsen av å være i en anerkjennende relasjon innebærer nettopp en del av kvalitetene som er nevnt i formålsparagrafer, nemlig selvtillit, selvstendighet, toleranse og medmenneskelig respekt. En overveiende anerkjennende lederstil vil kunne fremme andelen av indre motiverte medarbeidere i barnehagen. Om man som leder prøver å bruke anerkjennelse som en teknikk eller metode for å oppnå ting i relasjonen jobber man strategisk, og kommunikasjonen vil bli preget av en form for kontroll. Dette vil kunne undergrave medarbeidernes opplevelse av respekt og å bli forstått (ibid.). Om dette er et dominerende kjennetegn ved lederens kommunikasjon, vil det kunne føre til et arbeidsmiljø preget av krav og kontroll, og av at medarbeiderne blir mer motivert av ytre enn indre insentiver i utførelsen av yrket sitt. En anerkjennende væremåte eller holdning er ikke noe som er lett å lære, fordi den

har sammenheng med verdier som må være integrert i hele personligheten (Bae, 1996). Det er derfor er det realistisk å se på anerkjennelse som en prosess, som kan endres over tid og som kan variere avhengig av situasjonen og relasjonelle faktorer (ibid.). Som leder i barnehagen vil man møte en sammensatt personalgruppe som er forskjellige i forhold til mestring og tro på egne evner (Gotvassli og Skogen, 2014). Det er derfor viktig å kunne analysere ulike situasjoner, og kjenne personalet sitt for på denne måten kunne møte de ansatte på deres premisser (ibid.). Utfra denne kompleksiteten bør man være forsiktig med å definere andre som anerkjennende eller ikke (ibid.). I følge Lillemyr (2007) er det gjennom praktisering av en anerkjennende væremåte og kommunikasjon at man som leder kan stimulere til indre motivasjon blant medarbeiderne. Mange av forutsetningene for og kjennetegnene ved en anerkjennende lederstil, er etter vår mening forenelig med hva som kjennetegner en verdsettende lederstil.

En av forutsetningene for **verdsettende ledelse**, er at leder og medarbeider vil hverandre vel (Skrøvset, 2014). Ordet verdsettende kommer fra ordet verdig, som handler om å gi verdi, og verdsettende ledelse går nettopp ut på å finne ut hva som er bra i en situasjon, og bygge videre på det. Verdsettende ledelse handler om å ta på alvor at vi mennesker ikke handler utelukkende utfra fornuft, men at både emosjoner og verdier spiller en stor rolle for oss (ibid.). Skrøvset og Tiller (2011) argumenterer for at de små grep er ofte de beste, fordi de ikke forstyrrer så mye av hverdagen. Samtidig så påvirker de små innovasjonene på en stillferdig måte. De mener derfor at det gjelder å tenke stort og handle smått, ellers ville fornyingsarbeid fort kunne kveles i systemet (ibid.). **Å gjøre andre god**, er et av de viktigste verktøyene i utøvelsen av verdsettende ledelse, fordi selve målet med verdsettende ledelse er å få medarbeiderne til å blomstre (Skrøvset, 2014). Å gjøre andre gode kan være å rose noen for en god arbeidsprestasjon, og det man roser som leder får man ofte mere av. For at ros, og positive tilbakemeldinger skal virke er det viktig at man som leder mener det man sier, og at rosen er sammensatt konkret og fortjent. Konkret innebærer det at den som roses vet hvorfor og kan bygge videre på dette i arbeidet sitt, noe som nettopp er kjernen i verdsettende ledelse (ibid.). Gjennom anerkjennende kommunikasjon hvor man som leder har fokus på å gjøre andre gode vil læringskraften i en organisasjon kunne øke (Skrøvset og Tiller, 2011).

I forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling er det er det viktig å huske at livslang læring bygger på lyst til å lære, ved å prøve ut nye ting, og reflektere over sine erfaringer. Det å lære krever mot, og derfor er personalets selvtillit viktig. Bryter en organisasjon ned menneskers selvtillit, eller kutter kontakten med deres erfaringsverden, nytter det lite med gode

målformuleringer i handlingsplaner. Som leder er det derfor viktig å vise respekt for personalets tanker og meninger, slik at de tør tenke selv (ibid.).

2.4 Forankring av ledelsesprosesser gjennom involvering

Det er av stor betydning å involvere de ansatte i endringsprosesser (Meyer og Stensaker, 2011). For å skape endring og utvikling må lederen sørge for at de ansatte er villige til å endre seg (Jacobsen, 2012). Dette kan skje ved at lederen legger til rette for utstrakt grad av deltakelse, ved at de ansatte selv utvikler løsninger de kan få et eierforhold til (ibid.). I begrepet selektiv vurdering i forhold til hvem som skal involveres i endringsarbeidet, ligger flere faktorer, blant annet *hvem* som skal involveres, *hvem de representerer*, *når* personene involveres, *hva* de får påvirke og *hvor stor innflytelse* de har på beslutningene (Meyer og Stensaker, 2011).

Involvering i endringsprosesser har to formål. Det ene er å skape forankring, og et eierskap til beslutningene og det andre er å få fram best mulig kunnskap om hvordan ulike områder kan og bør håndteres. For å skape eierskap og forankring i prosessen med valg av satsingsområder i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, er det viktig at de som skal målbære et budskap utfra blant annet styringsdokumenter, og motivere sine medarbeidere for endring, blir involvert på en eller annen måte. Å få et budskap trykt nedover hodet den ene dagen, og neste dag skulle selge budskapet med stor entusiasme er krevende. Det er sjelden det gagnar en organisasjon å ha ledere som sier at dette er bestemt fra toppen (ibid.). Det er med andre ord ikke tilstrekkelig at en leder har idéer og planer for større endringsprosesser hvis det ikke skapes et faktisk eierskap, og utløser drivkrefter hos den enkelte medarbeider for å få vedkommende til å delta i endringsprosesser (Levin og Klev, 2002). Hvorvidt idéene blir satt ut i livet, er avhengige av at individene har egne drivkrefter for å realisere dem. Ledelsen i barnehagen må derfor sikre at det skapes prosesser som gjør det mulig for hver enkelt ansatt å se seg selv som aktør i det å skape endring (ibid.).

Det er likevel ikke alltid mulig å involvere alle medarbeiderne. Derfor er det viktig å ha et system der de ansatte kan bli representert gjennom andre (Meyer og Stensaker, 2011). I barnehagen kan det være at de pedagogiske lederne representerer ansatte på sine egne avdelinger i ulike beslutningsprosesser. I håndteringen av et innspill, er det viktig at leder har et bevisst forhold til hva som kan påvirkes, og hvilken grad av innflytelse de involverte har. Når ansatte beskriver ”skinn”-involvering, hvor personalet er blitt invitert til å medvirke uten å oppleve at de har innflytelse, har det ofte vært uklart hva de faktisk kan ha innflytelse på, og hvordan innspillene ble håndtert (ibid.). Dersom en medarbeider blir spurt om å komme med

innspill, og samtidig erfarer at svaret er gitt betyr det at muligheten for medbestemmelse er innskrenket (Moe, 2016). Tillit og mistillit baseres på erfaringer, og når man har blitt skuffet kan det få konsekvenser for tilliten i relasjonen til lederen (ibid.). Ledelse handler om å ha mot til å gi personalet ansvar og bygge tillit (Nissen, 2015).

Det er styreren som har ansvar for å lede og følge opp endringer og utvikling av prosesser for kompetanseutvikling. *”Styrer motiverer, inspirerer og legger til rette for kompetanseutvikling hos personalet”* (Kompetanse for framtidens barnehage, 2014-2020, s. 13). Styrerens holdninger, sammen med det klargjøringsarbeidet som blir gjort i etableringen av utviklingsarbeidet, er selve fundamentet for dette utviklingsarbeidet (Andersen m.fl., 2010). Styrens hovedoppgaver i tilknytning til kompetanseutvikling blir da å planlegge-, organisere og etterhvert følge opp arbeidet med satsingsområder.

Om sterke interessenter er negative til kompetanseutviklingsprosjektet, eller det ikke er etablert prinsipper for samspill mellom basisarbeidet i barnehagen, og kompetanseutviklingsarbeidet, er ikke kvalitetsutviklingsprosjektet tilstrekkelig forankret. Det må også være en nær sammenheng mellom ønskene og planene som fins for barnehagens generelle utvikling, og utviklingsønskene som er nedfelt i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, for å sikre god forankring. Ethvert kompetanseutviklingsprosjekt bør være forankret i problemstillinger og muligheter som er viktig for barnehagen, og som passer inn i virksomhetens langsiktige utviklingsarbeid (ibid.).

2.5 Translasjonsteori

I samhandling med kommunale barnehagemyndigheter har styreren en viktig rolle med å oversette lokale styringsdokumenter til egen organisasjon. Translasjonsteori er et teoretisk perspektiv som kan benyttes for å se hva som skjer når nye idéer og trender finner veien inn i en organisasjon (Røvik, 2007). I et slikt perspektiv kan man studere hvordan idéer overføres fra en organisasjon til en annen, for eksempel fra Tromsø kommune til den enkelte kommunale barnehage. I utførelsen av en slik lederoppgave innebærer det at lederen oversetter idéene fra en ekstern organisasjonskontekst, og overfører den til egen barnehage. En viktig forutsetning for en slik oversettelse er at lederen har sorteringskompetanse. Dette innebærer at lederne vet hva som kan være anvendbart i egen organisasjon, og har konfigurasjonskompetanse, noe som innebærer å ha kunnskap om hvordan dette kan tilpasses og anvendes i organisasjonen. Translasjonen skjer etter visse ”oversettelses regler”, eller modus. Det første modus er at idéene blir reproduisert og kopiert. Her skjer det egentlig ingen oversetting. Innenfor det andre

”oversettelsesmoduset” blir kjernen i idéene videreført, men justert ved at noe blir trukket fra eller lagt til. Den tredje og siste oversettelsesregelen heter ”radikalt modus”. Her blir de opprinnelige idéene imøtegått og omdannet, og resultatet blir idéer som står i motsetning til de opprinnelige (ibid.). Ved oversettelsen formidler ulike aktører, som for eksempel styreren i barnehagen, idéer og praksiser mellom ulike kontekster, som kan ha stor betydning både når det gjelder spørsmålet om hva som oversettes og hvordan oversettelsen foregår (Røvik, 2014).

2.6 Motivasjon

Først i dette delkapitlet vil vi presentere sentrale aspekter ved motivasjon, med fokus på ytre og indre motivasjon, og betydningen av tilhørighet, mestringsfølelse og selvbestemmelse for indre motivasjon. Deretter beskriver vi tre metodiske prinsipper ved ledelse som stimulerer til indre motivasjon.

2.6.1 Ytre og indre motivasjon

Ordet motivasjon kommer av det latinske ordet *movere* som betyr ”å sette i bevegelse” (Schei og Kvistad, 2012). Det latinske ordet *motivus* betyr ”motiv”, som er *det* som setter i bevegelse (ibid.). En sentral oppgave i stillingen som styrer i en barnehage er nettopp å anspore sine medarbeidere til innsats ved å motivere og inspirere (Gotvassli, 2013). I utøvelsen av personalledelse er det derfor viktig å ha kunnskap om hva motivasjon er, og hva som regnes som de viktigste motivasjonsfaktorene (ibid.). Gotvassli (2013) definerer motivasjon som drivkraften bak en viljestyrt handling. Vi skiller ofte mellom ytre og indre motivasjon i forståelsen av motivasjon (Kuvaas og Dysvik, 2012). Når drivkreftene som får oss til å handle kommer innenfra, kalles det indre motivasjon (Gotvassli og Skogen, 2014). Indre motivasjon referer til atferd utført med bakgrunn i indre belønninger som tilfredshet, glede eller mening knyttet til de arbeidsoppgaver man utfører (Kuvaas og Dysvik, 2012). Det kan for eksempel være når man er opptatt med en hobby og ”glemmer tid og sted”, så vil i mindre grad tenke på hva man får for å utføre aktiviteten mens man utfører den (ibid.).

Når drivkreftene kommer utenfra, kaller vi det ytre motivasjon (Gotvassli og Skogen, 2014). I arbeidslivet vil rendyrket ytre motivasjon være situasjoner hvor vi gjør jobben vår utelukkende for å oppnå ytre belønninger som lønn, bonus, frynsegoder, forfremmelse, eller for å unngå straff som for eksempel å bli oppsagt eller degradert (Kuvaas og Dysvik, 2012). Motivasjonskilden ligger altså utenfor det å gjøre jobbaktiviteten, og er istedenfor knyttet til resultatene som følger av den (ibid.). Noen vil hevde at for mye bruk av ytre motivasjon i arbeidslivet vil kunne utvikle beregnende atferd (Gotvassli og Skogen, 2014). Dette fordi

medarbeiderne kun drives av belønningen, og vil kun gjøre en innsats om de får nok belønning. Ved å utøve en lederatferd hvor man tar de ansattes (ulike behov) på alvor gjennom å legge til rette for medvirkning og involvering, vil dette kunne støtte opp om en opplevelse av følelsesmessig indre motivasjon for å nå målsettingene i arbeidet (ibid.). Glede, entusiasme og interesse skapes på denne måten hos medarbeidere gjennom opplevelsen av å være aktive deltakere i prosessarbeidet (Schei og Kvistad, 2012).

I mange arbeidssituasjoner vil både indre og ytre motivasjon være til stede, og de fleste vil oppleve grader av tilfredshet kun ved å utføre en oppgave, samtidig som de vil føle tilfredshet knyttet til belønninger for utførelsen av oppgaven (Kuvaas og Dysvik, 2012). Selv om det kan være vanskelig å trekke et absolutt og entydig skille mellom hva som utgjør indre og ytre motivasjon for den enkelte medarbeider, eller i ulike situasjoner, så er den viktigste forskjellen hvorvidt *hovedkilden* til motivasjon ligger innenfor eller utenfor selve aktiviteten (ibid.). Kuvaas og Dysvik (2012) hevder at man kan tenke på forholdet mellom indre og ytre motivasjon som forholdet mellom bakgrunn og forgrunn. Et eksempel på dette er lønnsforhandlinger, hvor ytre motivasjon kommer i forgrunnen, eller når vi skal bytte jobb, eller ta på oss nye oppgaver. Indre motivasjon er ofte det som er i forgrunnen når vi gjør vår daglige jobb (ibid.). Forskning er svært entydig i favør av at indre motivasjon er den beste kilden til gode arbeidsprestasjoner (Kuvaas og Dysvik, 2012). På generelt grunnlag kan man si at indre motivasjon er mer effektivt enn ytre motivasjon for oppgaver hvor kvalitet, forståelse og læring, kreativitet og utvikling er viktige elementer. Ytre motivasjon er bedre egnet til ytre trivielle, enkle og standardiserte oppgaver som i utgangspunktet ikke er indre motiverende, hvor det viktigste er å få gjort jobben med et tilfredsstillende resultat (ibid.).

Deci og Ryan (1995, 2002) som mener at ytre motivasjon kan virke hemmende på indre motivasjon. Dette fordi ytre motivasjonsfaktorer som belønninger, og styringsverktøy i form av ulike ytelser, intern konkurranse, deadlines og stramme direktiver kan virke ødeleggende på den indre motivasjonen. Medarbeiderne kan føle seg styrt kontrollert og mistrodd. De kan miste opplevelsen av å ha kontroll og selvbestemmelse over egen arbeidshverdag. Arbeidsprosessene og arbeidsmiljøet bør i være i fokus fremfor sluttproduktet om medarbeiderne skal oppleve motivasjon (ibid.).

2.6.2 Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan

I og med at indre motivasjon er en viktig kilde til gode arbeidsprestasjoner, vil vi nå se nærmere på Deci og Ryan sin (1985) selvbestemmelses teori som hevder at behovet for selvbestemmelse

innvirker sterkt på menneskers motivasjon. Forfatterne ser på læring som en prosess som best stimuleres i sammenhenger hvor personens selvstendige valg, kompetansefølelse og følelse av tilhørighet får støtte. Teorier om indre motivasjon er i stor grad forankret i selvoppfatning som en grunnleggende, indre kilde til motivasjon. Deci og Ryan (1995, 2002) mener det er spesielt tre hovedgrupper av psykologiske behov som gir selve grunnlaget for indre motivasjon.

Det første er behovet for å være **kompetent**. Behovet for å føle seg kompetent leder mennesker mot å søke utfordringer som er optimale for deres evner og ferdigheter, og vedvarende forsøke å opprettholde og forbedre disse ferdighetene og evnene gjennom ulike type aktiviteter. Det å oppleve seg kompetent er ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men heller en følelse av selvtilitt i de handlinger man utfører. Slikt sett vil det altså være viktig å støtte en medarbeider slik at vedkommende får støtte på sin kompetanse.

Det andre er behovet for **selvbestemmelse**, og opplevelsen av å ha valgmuligheter. For å kunne støtte personalets behov for selvbestemmelse, krever det at styreren kan ta medarbeiderens perspektiv, og være istand til å se verden slik medarbeiderne ser den (Deci, 1995). På denne måten kan lederen forstå begrunnelsen for hvorfor personalet vil det de vil, og hvorfor de gjør det de gjør (ibid.). Ved å inneha denne type innsikt kan ledere for eksempel tilrettelegge for motiverende valgmuligheter i barnehagens utviklingsarbeid både metodisk og faglig. Mange forveksler autonomi med ”full uavhengighet” eller ”full frihet”, og fravær av krav eller rammer fra andre (Ryan, 1993). Men man kan også oppleve å ha god autonomi innenfor gitte rammer, som en rollebeskrivelse knyttet til en stilling som for eksempel pedagogisk leder i barnehagen, hvis man aksepterer rammene. Når rammene er gitt behøver heller ikke autonomi å bety at man har veldig mange valgmuligheter, men at man opplever å kunne velge mellom noen få, meningsfulle alternativer. Autonomi er ikke noe absolutt, men et spørsmål om relativ grad, langs et kontinuum fra fravær av autonomi; når atferd er regulert av press og kontroll, til høy grad av autonomi; når atferd er indre motivert. Selv om autonomi er et grunnleggende psykologisk behov, er det store individuelle variasjoner i forhold til hvor sterkt dette behovet for autonomi er, det vil si hvor selvdreven en medarbeider ønsker å være på jobb (ibid.).

Det tredje psykologiske behovet som gir grunnlag for indre motivasjon er behovet for **tilhørighet** (Deci og Ryan, 1995, 2002). Tilhørighet referer til følelsen av å høre til sosialt og kulturelt, og innebærer et behov for å etablere nære bånd og trygg tilknytning til andre. Dette innebærer at man bryr seg om andre, og at andre bryr seg om deg. Behovet for å føle tilhørighet til andre, handler dermed ikke om å oppnå et bestemt mål som for eksempel formell status ved å bli gift, eller medlem av et idrettslag, men isteden om den psykologiske følelsen av å være

sammen med andre i et sikkert og aksepterende fellesskap (ibid.). I barnehagesammenheng vil det altså ha stor betydning for en medarbeiders motivasjon at vedkommende kjenner på en følelse av å høre til.

2.6.3 Tre metodiske prinsipper ved ledelse som stimulerer til indre motivasjon

Deci og Ryan (1994, 1995) sier at for å stimulere til indre motivasjon er det avgjørende at man som leder arbeider etter tre metodiske prinsipper. For det første er det viktig at leder gir **støtte til selvstendighet**, og viser at hun har tro på medarbeiderne og deres kompetanse når det gjelder å utføre oppgavene på en tilfredsstillende måte. Positive tilbakemeldinger fra styrer kan medvirke til at personalet føler seg kompetent for arbeidet med for eksempel Kvalitetsutviklingsplanen for Tromsø kommune. For det andre er det viktig at man som leder **klargjør strukturer** ved å få klarhet i hva som er målet for handlingene, hvilke forventinger man har til en oppgave og bevisstgjøre medarbeiderne på konsekvenser av handlinger. I tillegg er det viktig at når lederen gir tilbakemelding på utførelsen av en oppgave, at hun også gir støtte til personalet slik at de selv opplever å ha kontroll, og på denne måten bidrar til at personalet får oversikt over oppgavene sine. For det tredje er det viktig at man som leder på ulike måter **viser engasjement og interesse** for arbeidet medarbeiderne utfører, men også for medarbeideren i seg selv. Ved at lederen på denne måten viser at de ønsker å involvere seg i personalet og bryr seg om dem, vil det kunne gi personalet en følelse av å høre til og bety noe for barnehagen (ibid.).

Ved å gi personalet utfordringer som tillater dem å ende opp med å føle seg både kompetente og autonome, vil fremme deres opplevelse av vitalitet, motivasjon og trivsel. Å utøve verdsettende og anerkjennende ledelse i barnehagen, kan slik vi ser det ha klare likheter med disse tre metodiske prinsippene. Ved å anerkjenne og vise respekt for medarbeidernes egne opplevelser og selvstendige valg antar vi at det kan bidra til motivasjon og trivsel. Om disse tre metodiske prinsippene bygges inn i lederens væremåte vil det kunne føre til økt trivsel og engasjement, og vil kunne på virke arbeidsmiljøet på en positiv måte. Når personalets hensikter med arbeidet i størst mulig grad er forankret i deres egne oppfatninger, holdninger og interesser medfører dette at de lettere kan identifisere seg med de arbeidsoppgavene eller handlingene de utfører. Det som er formulert i disse metodiske prinsippene kan også spille en viktig rolle for å få medarbeiderne til å føle seg trygge. Dette skjer ved at medarbeiderne opplever sammenheng mellom utfordringer, aktiviteter og deres personlige egenskaper, noe som igjen kan medføre at de oppnår samspill med andre på en inkluderende og meningsfull måte. Ved å praktisere disse prinsippene legger man som styrer i barnehagen grunnlaget for at utvikling av selvstendige eller

autonome medarbeidere som opplever at de kan ta ansvar for og gjøre valg på basis av dyktighet (Deci og Ryan, 1994, 1995).

2.7 Kompetansebegrepet

I denne delen av teorikapittelet vil vi se på begrepet kompetanse, og hva det består av, ulike former for kompetanse og hva som karakteriserer kompetanse som ressurs. Kompetanse er et komplekst begrep som berører oss på alle livets arenaer (Lai, 2013). Ved at styrerne har en forståelse av hva begrepet kompetanse innebærer, kan det være et nyttig arbeidsverktøy, og sees på som en ressurs. I ”Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring” (NKR), som er den overordnede læreplan for norsk høyere utdanning forklares ”generell kompetanse” med evnen til å anvende kunnskap og ferdighet på selvstendig vis i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, NKR, 2011). Det latinske ordet *competentia* har med skikkethet å gjøre (Schei og Kvistad, 2012). Begrepet innebærer å kunne, være istand til, ha tilstrekkelige kvalifikasjoner innenfor et bestemt fagområde og myndighet til å fatte beslutninger som slike kvalifikasjoner gir. Kompetansebehovene i en organisasjon endres med en dynamisk samfunnsutvikling, noe som igjen påvirker virksomhetens mål og krav. Derfor kan det man var skikket til for noen år siden være mindre relevant kunnskap i dag (ibid.). Slik er det også for barnehagen slik vi kjenner den.

Lai (2013) definerer kompetanse som et *potensial* som består av fire ulike komponenter (Lai 2013, side 46) :

”Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål.”

Disse komponentene er i sin essens forankret hos enkeltindivider, og derfor vil mye av hovedfokuset med ledelsesarbeidet foregå på individnivå, og på hvordan den kompetansen personalet besitter, kan forvaltes på best mulig måte av organisasjonen. Dette innebærer både å videreutvikle og mobilisere personalets kompetanse for å oppnå mål og skape verdier (ibid.). Tradisjonelt har kompetanseutvikling i barnehagesektoren dreid seg om kortsiktig og kanskje noen tilfeldige idéer og tiltak som for eksempel kursdager (Gotvassli, 2013). Nettopp av denne grunn bør det arbeides mer dynamisk og framtidsrettet med kompetanseutvikling i barnehagen (ibid.).

2.7.1 Kunnskap

De fire kompetansekompomentene viser til hva kompetanse består av (Lai, 2013). Kunnskap defineres i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* som blant annet forståelse av teorier, fakta, begreper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker (Opdal, 2016, s. 65). Gode læringsmetoder personalet kan benytte for å tilegne seg kunnskap på kan være gjennom litteraturstudier, veiledning og casestudier som ifølge Lai (2013), kan oppfattes som både motiverende og meningsfulle læringsmetoder for å oppnå mål for virksomheten. En stor del av en medarbeiders kompetanse kan ofte også kalles **taus**, noe som betyr at det er vanskelig å sette ord på og reflektere direkte over den (Lai 2013). Dette på bakgrunn av at kunnskap utvikles uten at man reflekterer over den, og at kompetansen blir brukt på en stadig mer automatisert måte etterhvert som man lærer, øver seg og perfektionerer over tid (ibid.). Gotvassli (2013) viser til Schön (2001) som mener at den tause kunnskapen er viktig, og at det er mulig å få den fram via aktiv refleksjon og diskusjon mellom praktikere. Det er i møtet, og ofte i konflikten mellom begrepene til den som snakker, og den som lytter at ny forståelse oppstår, forskjellig fra det personen hadde på forhånd (ibid.). Å artikulere egen kompetanse i for eksempel veiledning kan også være en lærerik og krevende prosess (Schei og Kvistad, 2012). På denne måten kan erfaring løftes opp til ny erkjennelse og kunnskap. Artikulering og bevisstgjøring av taus kunnskap kan være veldig sentralt i kompetansebygging (ibid.). Det er ikke bare kunnskap som kan være taus, men også de andre kompetansekompomentene som ferdigheter, evner og holdninger (Lai, 2013).

2.7.2 Ferdigheter

Ferdigheter defineres i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR) som evne til å *anvende* kunnskap til å løse problemer og oppgaver (Opdal, 2016, s. 65). Ferdigheter er den kompetansekompomenten som er nærmest knyttet til konkret og praktisk handling (Lai, 2013). Dette gjør at ferdigheter stort sett er enklere å observere og måle, enn kunnskaper, evner og holdninger. Kunnskaper, evner og holdninger kan ofte påvirke mulighetene til å tilegne seg ferdigheter. Om de ikke kommer til uttrykk i praktisk arbeid har de imidlertid liten verdi. På grunn av kobling mellom konkret atferd som igjen bidrar til måloppnåelse får personalets ferdigheter stor betydning i kompetansearbeidet. Ferdigheter kan bygges systematisk, men kan også utvikles gjennom øvelse over tid både gjennom observasjon og imitere modellering (ibid.). Gotvassli (2013) framhever betydningen av at medarbeiderne må få bruke sitt kompetansepotensiale gjennom relevante oppgaver, muligheter og utfordringer i arbeidet for å nå målene for barnehagens arbeid

2.7.3 Evner

En medarbeiders evner utgjør det vedkommende har av relativt stabile egenskaper, kvaliteter og talenter. Disse påvirker både mulighetene til å utføre en oppgave, og det å tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Lai, 2013). Evne til mentalisering i forhold til ledelse og kommunikasjon er trolig en av de viktigste mekanismene vi kan ta i bruk i arbeidet i barnehagen (Gotvassli, 2013). Kort sagt innebærer mentalisering evnen til å forstå andres tanker og følelser, noe som setter oss istand til å lage avanserte modeller av andres atferd, sammen med en modell for hva de tenker (Arnulf, 2012). En viktig dimensjon ved mentalisering er også evnen til å "se seg selv" utenfra og "se andre innenfra". På denne måten kan vi lage oss "sosiale rom" hvor vi til en viss grad kan lese andres tanker. Dette har ikke med overnaturlige evner å gjøre, men bygger på nyere nevrobiologisk forskning som viser at visse deler av hjernen kan kartlegge selve intensjonen bak andres handlinger. Fenomenet mentalisering gjør oss dyktige til å planlegge atferd i samspill med andre. Ved å forstå den andres situasjon kan vi kommunisere effektivt, ved å foregripe bevegelser og intensjoner, og vi kan overvåke hverandres prestasjoner i grupper av yrkesutøvere. Evnen til mentalisering er trolig en av flere biologiske mekanismer som har utviklet vår evne til å lede, og bli ledet (ibid.).

2.7.4 Holdninger

Holdninger er kanskje den aller viktigste komponenten i kompetansebegrepet, og kan være helt avgjørende for om en medarbeider er kompetent eller ikke (Lai, 2013). Selvreflekterende holdninger er en type holdninger som reflekterer medarbeiderens syn på seg selv og sitt eget potensial. Tillit til egen kompetanse, og mestringstro er en selvrefererende holdning som har stor betydning for mulighetene til å lære, og som påvirker motivasjonen til å gjøre en innsats. Spesielt i forbindelse med oppgaver som innebærer stor grad av menneskebehandling og relasjonelt arbeid er betydningen av holdninger spesielt tydelig. I hvilken grad en medarbeider reelt sett er kompetent avhenger derfor ikke bare av kunnskaper og ferdigheter, men også i stor grad av holdningene medarbeiderne har til sine oppgaver (ibid.). I barnehagesammenheng er personalets holdninger til barn og måten å møte barn og foreldre på særlig viktig. I praksis vil de fire kompetansekomponentene gli over i hverandre, og sammen gi et meningsfullt uttrykk for en persons kompetanse (Lai, 2013). Personlig kompetanse er unik, samtidig som den er en del av en større sosialiseringssprosess og bygget på kollektiv fagtradisjon (Schei og Kvistad, 2012). Avgjørende for handlinger, holdninger, væremåter og tenkemåter er fellesskapet. Hvert enkelt menneske er sitt eget byggverk satt sammen av ulike deler og konstruksjoner i en større sammenheng, som utgjør systemene rundt individet (ibid.).

KAPITTEL 3: METODE OG METODISKE VALG

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg av forskningsmetode og framgangsmåte for strategisk utvalg av informanter. Videre sier vi noe om studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Deretter presenterer vi hvordan de etiske prinsippene er ivaretatt. Her ser vi også på egen subjektivitet. Så gir vi en kort kontekstbeskrivelse knyttet til informantene. I fremstillingen av vårt arbeid med intervjuprosessen har vi beskrevet utarbeidelsen av intervjuguide, gjennomføring av prøveintervjuet og hoved-intervjuene. I tilknytning intervjuprosessen har vi også redegjort for arbeidet med spørsmålsstillingen og refleksjoner omkring valg av intervjusted. Vi tar også med noen betraktninger rundt oppgavens validitet og reliabilitet før vi avslutningsvis presenterer analyseprosessen med åpen koding og, redegjør for hvilke kategorier vi har kommet frem til.

3.1 Metoder og informantutvalget

I følge Jacobsen (2013) er det problemstillingen som bestemmer hvilken metode vi bør velge. Med utgangspunkt i problemstillingen vår: *Hva kjennetegner ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling?* valgte vi kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervju. Vi har benyttet det som Thagaard (2013) beskriver som ”typiske utvalg” i valg av informanter. Begrepet ”typisk” brukt i denne sammenheng innebærer at utvalget representerer bredde og variasjon (ibid.). Denne utvalgsmetoden sikrer at vi får med en informant fra hver av de gruppene vi mener er relevant for studien (Jacobsen, 2013). Videre trenger det ikke bety at utvalget er representativt (ibid.). Tre informanter ble så rekruttert fra tre av seks ulike barnehageenheter i Tromsø kommune. Her var det viktig for oss å innhente informasjon om hva som lå til grunn for styrernes beslutninger, ettersom vi hadde valgt å undersøke hvordan barnehagestyrere involverte personalet i prosessen rundt valg av satsingsområde i et kompetanse utviklingsprosjekt. Vi hadde en tydelig forventning om at svaret vi søkte etter kunne finnes i styrernes vurderinger. For å kunne få tak i hva styrerne la til grunn i sin vurdering, og hvorfor de tenkte slik, måtte vi hente dette inn gjennom deres meninger, kunnskap, tanker, følelser og opplevelser (Nilssen, 2012). Målet med vår datainnsamling var å få frem den enkelte informants fortolkning av våre spørsmål, samt deres forståelse og meninger knyttet til det vi spurte om (Jacobsen, 2013). Kleven (2014) fremholder også at det i valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode bør vurderes hvilken av disse to metodene som er mest relevant i forhold til at vi hadde et lite utvalg. Når det gjelder tolking av resultater ved bruk av disse to metodene fins det ulike prioriteringer (ibid.). Mens det i den kvantitative metodetolkningen foreligger en viss distanse mellom forsker og informanter, er det

i den kvalitative metodetolkningen en nærhet mellom disse individene (ibid.). Kleven (2014) fremholder at vi i denne nærheten kan få fram informasjon som det ellers ville ha vært vanskelig å få tak i ved bruk av kvantitativ metode (ibid.). Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert på forhånd (Asbjørnsen m. fl., 2010). Det er snakk om et kontinuum fra et helt ustrukturert og åpent intervju rundt tema hvor spørsmålene ikke er tilrettelagt på forhånd, til helt strukturerte intervju med faste svaralternativer. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (ibid.). Ettersom det nettopp var de personlige og individuelle synspunktene som vi ønsket å innhente, oppfattet vi datainnsamlingsmetoden vår som valid når vi benyttet semistrukturerte individuelle intervju.

3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Forskning starter med undring, ei god problemstilling og valg av metode. Vitenskapsteorien bidrar til å tydeliggjøre forskningens retning og er dermed også førende for hvilken form studien bør ha. Som forsker bør man ha gjort refleksjoner og ha et bevisst forhold til ontologiske og epistemologiske spørsmål. De ontologiske spørsmålene handler om hvordan vi oppfatter virkeligheten, hva som etter vår mening utgjør virkeligheten, om menneskers samhandling er å oppfatte som interaktive eller om alt vi omgir oss med er unikt (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning dreier de epistemologiske spørsmålene seg om relasjonen mellom oss som forskere og våre informanter. Her fører forskningen til et nært samarbeidsforhold mellom oss og informantene. Det handler om vår forforståelse slik vi oppfatter og fortolker informantenes utsagn. I en konstruktivistisk perspektiv anses intervjudata som resultat av sosial interaksjon mellom forsker og den som intervjues (Thagaard, 2013). Både forskeren og informanten bidrar da til den kunnskapen og de perspektivene som kommer fram i intervjusituasjonen (ibid.).

Vi har valgt et hermeneutisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt for vår studie. Ved å veksle mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes innenfor, så innehar vi en hermeneutisk holdning, som kalles den hermeneutiske sirkel (Gilje og Grimen, 1993). Dette kan for eksempel være å fortolke en del av et empirisk tekstmateriale ved å vise til en fortolkning av hele teksten. Den hermeneutiske sirkel sier noe om forbindelsene mellom fenomenet som fortolkes, forforståelsen vår og den sammenhengen eller konteksten som fenomenet må fortolkes innen. Den hermeneutiske sirkelen, slik forstått, viser til begrunnelsessammenhenger og sier noe om hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes (ibid.). På samme måte har vi sett på deler og helheter i studien vår. I

denne pendlingen mellom de ulike delene i oppgaven har vi hatt en hermeneutisk tilnærming for å knytte stadig bedre forbindelseslinjer mellom problemstilling, teoretiske perspektiv og empiriske forhold (Grønmo, 2015).

3.3 Etiske avveininger

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som tydeliggjør og presiserer forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier. Kleven (2014) er tydelig på at de forskningsetiske normene gjelder for all forskning. Vi har også lagt disse normene og verdiene til grunn for vår forskning. Etersom vi i gjennomføringen av semistrukturerte intervju hadde bestemt oss for å benytte lydopptak under intervjuene søkte vi NSD om tillatelse og fikk innvilget dette (vedlegg 3).

I følge Jacobsen (2013) er det **tre** grunnleggende krav til forholdet mellom deltaker og forsker. Det er kravet til informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. I forhold til kravet om **informert samtykke** plikter vi å innhente samtykke fra informanten. I forkant av intervjuet sendte vi ut informert samtykke (vedlegg 2) til våre tre informanter. Før intervjuet startet gjennomgikk vi dette samtykket og fikk bekreftet at det var signert. Et signert informert samtykke betyr at informanten har akseptert å delta i undersøkelsen, og er innforstått med hva undersøkelsen innebærer. Informanten fikk også beskjed om at dette valget var frivillig, og at det var mulighet for å trekke seg underveis. En av informantene ønsket å få tilsendt intervju spørsmålene før intervjuet slik at hun kunne forberede seg. Med bakgrunn i dette bestemte vi oss for å sende ut intervjuguiden til alle våre informanter. Den ble sendt ut i forkant av intervjuene sammen med informasjonsskriv om studien og samtykkeerklæring.

I de forskningsetiske retningslinjene er det et punkt om **”krav om privatliv”**. Dette dreier seg i hovedsak om at vi bør arbeide etter idealet om at de som undersøkes skal kunne forbli anonyme (Jacobsen, 2013). I forhold til dette kravet var det i vår studie ingen innhenting av sensitiv informasjon om kjønn og stilling, som kunne identifisere informantene. Vi har transkribert 55 sider tekst. Lydopptakene ble gjort etter samtykke fra deltakerne. De ble slettet etter transkribering. En del sitater er benyttet for å underbygge vår analyse av funn. Dialekt er oversatt til bokmål, og sitater som er plukket ut er redigert fra talespråk til skriftspråk for både å anonymisere og gjengi det som ble sagt på en **korrekt** måte. Slik har vi ivaretatt kravet om å bli korrekt gjengitt.

3.3.1 Egen subjektivitet

Å ha et bevisst forhold til egen subjektivitet handler om å utforske selvforståelsen og å være klar over hvordan ens eget «jeg» kan aktiveres i ulike situasjoner. Nilssen (2012) fremhever at forskeren har selv ansvaret for å ha et refleksivt forhold til egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen. Med dette menes hva et åpent sinn gjør en i stand til å se og hva egen forutinntatthet kan være til hinder for. Nilssen (2012) fremhever at det er forskerens egen oppgave å ha et refleksivt forhold til egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen. Under planleggingen av intervjuet drøftet vi ofte hvordan våre informanter kunne komme til å oppfatte vår rolle som forskere ettersom vi jobbet innenfor samme enhet som to av informantene og har lik grunnutdanning. I et intervju inntar vi alle nye roller og det skapes forventninger både til egne og andres roller (Nilssen, 2012). Hvordan vi oppfatter disse rollene kan derfor betyr mye for intervjuet. Selv om vi etter egen mening fremstod som tydelige forskere, kan det likevel ha forekommet usikkerhet blant informantene.

3.4 Kontekstbeskrivelse

I 2005 vedtok Tromsø kommunestyre å omorganisere de kommunale barnehagene i 4-6 resultatenheter, hvor formannskapet ble delegert oppgaven med å fordele barnehagene innenfor disse enhetene (Kommunestyrevedtak 0125/05). I hver resultatenheter ble det deretter ansatt en enhetsleder som har det øverste ansvaret for samtlige av de 4-6 barnehagene i egen enhet. I hver enkelt barnehage har styrer det daglige driftsansvaret. Vi er selv tilsatt i to av de tre resultatenheterne hvor intervjuene er foretatt, men ikke i samme barnehage. Dette betyr at vi hadde kjennskap til at implementeringsprosessen foregikk på ulike måter, uten at vi hadde eksakt kjennskap til hvordan den var gjennomført.

3.4.1 Forskningsdeltakere

Faktorer som påvirket utvelgelsen var ønsket om å forske på barnehager i egen kommune, og i kommunal sektor. Vi valgte derfor å intervju tre styrere fra ulike resultatenheter for å få et mest mulig representativt utvalg fra denne sektoren. I vår utvalgelse var det tilfeldig at alle tre styrerne hadde lang erfaring som barnehagestyrere, og hadde tatt videreutdanning etter endt barnehagelærer utdanning. Disse styrerne hadde også gjennomført fordypning og/eller videreutdanning i ledelse, veiledning, ICDP (International Child Development Program) og spesialpedagogikk. Heller ikke dette var fra vår side et utgangspunktet for valg av informanter, selv om det likevel kan ha hatt relevans for informantenes valg og tenking. Det er ikke et ukjent fenomen at barnehagedrift kan foregå på ulike måter. Barnehagenes størrelser som varierte fra

fire til seks baser, kan også ha virket inn på styrenes måte å lede prosessen med valg av satsingsområde på. Dette var imidlertid ikke vektlagt i forhold til utvelgelse av informanter.

3.5. Intervjuguiden

I utarbeidelsen av intervjuguiden jobbet vi nøye med ordlyden i spørsmålene med tanke på å få informantene til å reflektere over temaene vi spurte om. Vi gjorde en vurdering av førsteutkastet til intervjuguiden i forhold til hvor åpen eller lukkede spørsmålene var. I samarbeid med vår veileder ble forslaget til intervjuguide drøftet og utprøvd i rollespill. Her fikk vi mange gode tips og idéer til den videre utarbeidingen av intervjuguiden. Vi ble mer bevisste på å stille åpne spørsmål i en muntlig form som oppmuntret informantene til å gi fylldige kommentarer. Vi har bevisst unngått å stille spørsmål som på en eller annen måte utfordret informantene. Det var viktig for oss at spørsmålene i intervjuguiden skulle passe inn i det semistrukturerte intervjuet slik at vi fikk fram informantenes stemme. Vi foretok et prøveintervju, før den endelige ferdigstillelsen av intervjuguiden.

3.5.1 Prøveintervjuet

I forkant av våre tre intervju foretok vi et prøveintervju med en annen styrer som ikke var blant informantene våre. Vi bestemte at en av oss skulle være tilstede og foreta dette intervjuet, mens vi begge to var tilstede på de tre påfølgende intervjuene. På dette prøveintervjuet ble det ikke benyttet lydopptak. Dette valget ble foretatt fordi prøveintervjuet hadde en annen hensikt enn de tre planlagte intervjuene. Målet med prøveintervjuet var å få prøvd ut innholdet og ordlyden i spørsmålene, og få erfaring med å foreta intervju. På lik linje med informantene i de tre intervjuene som vi i etterkant foretok, fikk også informanten i prøveintervjuet tilsendt intervjuguide med opplysninger om studiens formål. I etterkant av prøveintervjuet ble spørsmålene drøftet og redigert. Dette resulterte i at noen av spørsmålene ble endret, mens resten av spørsmålene opprettholdt sin opprinnelige form. Her erfarte vi at det er lurt å foreta prøveintervju. Vi erfarte også betydningen av å være bevisst sin forforståelse i forhold til å ivareta oppgavens relabilitet og validitet.

3.6 Intervjuprosessen

Vi benyttet både lydopptak og referent. Årsaken til dette var at dersom opptaket sluttet å virke, hadde vi referentens notater å støtte oss til. Fordelen ved personlige intervju (ansikt-til-ansikt) var at dette fikk frem informantens egne holdninger og oppfatninger, og at det i tillegg skapte rom for en åpenhet og fortrolighet som et skriftlig intervju (nettintervju) ikke vil gi. I et

personlig intervju hadde vi også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og å avklare at vi hadde forstått svaret riktig. Vi erfarte at å intervjuer er en kunst og at de ulike intervjuene hadde ulik varighet alt etter hvor mye informasjon som kommer frem, eller hvor mye informantene hadde på hjertet. Det korteste intervjuet varte i om lag 30 minutter mens det lengste intervjuet varte bortimot en time. Vi byttet på rollen som intervjuer og referent. Selv om vi begge stilte de samme spørsmålene i alle tre intervjuene, opplevde vi likevel at vi som intervjuere gjennomførte intervjuene på ulike måter. Dette viste seg ved at den ene av oss oppsummerte det som var sagt når informanten avga fyldige svar, for å sikre en felles oppfatning av spørsmålet. Selv om vi begge to hadde mye erfaring som referenter, erfarte vi at det likevel var noe helt annet å inneha rollen som referent i et forskningsintervju sammenlignet med å være møtetreferent i et møte.

3.6.1 Spørsmålstillingen

Det er vi som intervjuere som styrer intervjuet gjennom spørsmålene vi stiller og hvordan vi responderer på informantens svar. Dersom vi ønsket å vite mer, stilte vi oppfølgingsspørsmål. Om informanten hadde svart på flere spørsmål enn forespurt hoppet vi over spørsmål vi hadde planlagt å stille. Det hendte også at informanten ga oss mer informasjon enn spørsmålet la opp til. Da lot vi informanten bare prate. Vi kunne selvfølgelig ha styrt intervjuet tilbake til spørsmålsguiden. Resultatet var at vi både fikk mye og interessant informasjon og mange veloverveide betraktninger i forhold til vår problemstilling. I tillegg fikk vi en del informasjon som ikke var relevant for vår studie. Fordelen med å åpne opp for slik tilleggsinformasjon fra informantene er at man kan få nyttig informasjon som man ellers ikke ville ha fått. Ulempen med å åpne opp for tilleggsinformasjon er at man kan motta noe som ikke er relevant for forskningen.

3.6.2 Valg av intervjusted

Ikke bare intervju spørsmålene, men også hvordan vi organiserer intervjuet og måten vi gjennomfører intervjuet på, kan ha påvirkning på resultatene. Om intervjuet gjennomføres i formelle eller uformelle omgivelser, og hvordan man myker opp stemningen i intervjurommet, kan ha betydning i forhold til å skape fortrolighet (Jacobsen, 2013). I vår vurdering av intervjusted så vi at det fantes både for- og mot argumenter i og med at det ikke fantes nøytrale arenaer for intervju. For at valg av sted for intervjuet skulle være mest mulig lettvindt og samtidig praktisk for informantene, valgte vi å invitere oss ut til informantenes arbeidsplasser. For å skape en god ramme rundt intervjuet var vi også nøye med hvor vi plasserte oss rundt bordet

ved at vi ikke satt for nært hverandre. Det er viktig å være reflektert over egen fremtoning og væremåte i selve intervjusituasjonen, da dette kan ha innvirkning på resultatene (Jacobsen, 2013). På lik linje som med betydningen av et godt førsteinntrykk, bidrar også de første spørsmålene i intervjuet til å sette stemningen for resten av intervjuet. Dette minner oss om at vi bør være spesielt nøye med oppstarten av samtalen (ibid.).

3.7 Validitet og reliabilitet

I dette delkapitlet vil vi se på studien vår i lys av begrepene validitet og reliabilitet. **Validitet** dreier seg om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). For å oppnå en gyldig fortolkning er det viktig at forskeren går kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger (ibid.). Kvale m.fl. (2015) påpeker at valideringsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle studiens faser, da dette igjen vil medvirke til studiens totale gyldighet. Dette kalles for prosessevalidering (ibid.). For vår del innebar dette blant annet at vi i planleggingsfasen av studien foretok metodiske valg tilpasset studiens formål. Dette gjorde vi ved å velge et intensivt design hvor vi kunne gå mer i dybden og samle data fra et fåtall kilder gjennom semistrukturerte intervju. Det at vi sendte ut intervjuguiden på forhånd kan ha påvirket studien på ulike måter. Det kan ha vært positivt i forhold til at informantene fikk tid til å tenke gjennom egne tanker og refleksjoner knyttet til de ulike spørsmålene, og dermed kunne gi mer fyldige og gjennomtenkte svar i selve intervjusituasjonen. Kvale m. fl. (2015) beskriver ”eliteintervju” som intervju med personer som er ledere eller eksperter, og som regel har innflytelsesrike posisjoner. De er ofte vant å bli spurt om sine meninger og tanker. Ekspertene er ifølge Kvale m. fl. (2015) vant å bli intervjuet, og de kan ha mer eller mindre forberedte ”innlegg” som kan fremme synspunkter de ønsker å kommunisere via intervjuet. I forhold til resonnetet til Kvale m. fl. (2015), og det at vi sendte ut intervjuguiden på forhånd, så kan dette ha påvirket informantene til å kanskje svare mindre spontant, og mer veloverveid i forhold til egne synspunkter i tilknytning til intervju spørsmålene. Om det var en fordel eller ulempe i vår studie å sende ut intervjuguiden på forhånd er vanskelig å avgjøre. Det som trolig er av størst betydning er at vi har en bevissthet om at dette kan ha innvirket på våre funn.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2013). Forskeren i kvalitative studier må derfor *argumentere* for studiens reliabilitet ved å synliggjøre hvordan dataene er utviklet i løpet av prosessen (ibid.). Vi mener at studiens pålitelighet er aktuell gjennom hele oppgaven fra begrunnelsen for problemstillingens aktualitet, til valg av teoretisk perspektiv som representerer våre forståelseshorisonter og til presentasjon av resultater. Det har derfor også vært viktig for oss å

fremstille forskningsprosessen på en fullstendig måte. Vi har vektlagt en transparent beskrivelse av utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføring av intervju, etiske avveininger og analyseprosessen for å synliggjøre hvordan vi utviklet dataene i denne studien. I en kvalitativ analyse vil det være aktuelt å stille seg spørsmål om forskningsresultatene fra denne studien kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale m.fl., 2015). Thagaard (2013) sier at overførbarhet kan knyttes til om leserne som har kjennskap til de samme fenomenene, kjenner seg igjen i fortolkningen. Kleven (2014) påpeker at man i den kvalitative forskningstradisjonen har vært flinke til å inkludere fyldige beskrivelser av konteksten forskningen foregår i. Dette medfører at andre kan sammenligne konteksten studien er gjennomført i med den konteksten man ønsker å anvende resultatene i (ibid.).

3.8 Analyseprosessen

Kvalitativ forskning er både en kreativ og intuitiv prosess, samtidig som den er systematisk og disiplinert (Nilssen, 2012). Å forenkle og få mening ut av transkribert materiale er utfordringen i kvalitative studier med induktiv tilnærming (ibid.). Det å forberede datamaterialet gjennom transkripsjon, for så å kategorisere intervjudataen i mindre enheter ved hjelp av koding og meningskondensering, og tilslutt å presentere dataen i drøftingen, er ifølge Creswell (2013) en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ forskningsanalyse. Selv om de elementene ofte er de samme, så vil det likevel variere på hvilken måte hver enkelt forsker gjennomfører denne prosessen (ibid.). Vi valgte åpen koding. Dette innebærer å identifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet ved å analysere kjerneinnholdet i intervjuene (Nilssen, 2012). Det betyr at vi er åpne for mønstre i datamaterialet og identifiserer temaer som vi oppfatter som interessante (Thagaard, 2013). Nilssen (2012) beskriver prosessen med åpen koding av datamaterialet, som en prosess hvor man ikke leter etter noe spesielt, samtidig som den er påvirket av teori, erfaringer og kunnskaper. I en slik prosess kan nye idéer og koder dukke opp i gjennomlesningen av materialet, noe som gjør at man som forsker må gå tilbake i materialet for å se etter flere eksempler eller noe som motbeviser nye koder (ibid.). I kvalitative studier vil forskeren sitte igjen med mange sider tekst og flere koder etter kodingsprosessen (Nilssen, 2012). Neste skritt er å prøve å se sammenheng mellom kodene og begynne å utvikle kategoriene. Målet er å sitte igjen med deler av analyseprosessen som gir svar på forskningsspørsmålene (ibid.) (vedlegg 4).

I vårt arbeid med å systematisere det empiriske materialet bestående av tre intervju med styrere fra tre kommunale barnehager, startet vi med å lese gjennom materialet. Deretter fant vi ulike tema som vi forsøkte å sortere empirien etter. I denne prosessen tok vi først for oss tema 1 som

var knyttet til *prosessen med valg av satsingsområde*. Dette temaet hadde vi i tankene da vi leste gjennom datamaterialet fra de tre intervjuene, på leting etter relevant empiri. Når vi kom fram til utsagn fra informantene som etter vår mening var sammenfallende med tema 1, skrev vi T1 til høyre i margin samtidig streket vi under hele uttalelsen som vi syntes var relevant. I tillegg noterte vi også ned egne refleksjoner som oppstod der og da i møtet mellom tema og empiri. Disse refleksjonene bestod av teorien vi allerede hadde tatt inn i teorikapitlet og som vi mente kunne være relevant i dette møtet mellom tema og empiri. Refleksjonene kunne også være begrunnelser for hvorfor vi tenkte at nettopp denne uttalelsen i datamaterialet passet inn under tema 1. Hele denne prosessen beskrevet i avsnittet ovenfor gjorde vi også med tema to *hva har styrer gjort i denne prosessen*, og i forhold til tema tre *hvilken rolle har personalet hatt i prosessen*. Etter at vi hadde lest gjennom datamaterialet flere ganger og merket de ulike mulige temaene med T1, T2 og T3, fikk vi behov for å forsterke den samme inndelingen i fargekategorier på en mer iøynefallende måte. Dette gjorde vi for å kunne lettere skille mellom de ulike temaene. De første temaene ble markert med gult. De andre temaene ble markert med grønn tusj og empirien som passet under det tredje temaet ble markert med lilla tusj. I skriveprosessen med første utkast til kapittel fire om empiriske funn og analyser, benyttet vi inndelingen nevnt ovenfor. Empirien merket med både bokstavene T1, T2 og T3 og tilhørende understrekning i fargekoder, ble dermed et utgangspunkt for det vi mente kunne være relevante funn knyttet til hvert enkelt tema.

3.8.1. Prosessen med å finne kategorier

Etter å ha vært gjennom prosessene beskrevet ovenfor kom vi først fram til følgende forslag til kategorier: Strategisk ledelse, myndiggjørende ledelse og mestringskompetanse. I etterkant så vi at kategoriene var store til å gi en klar forståelse for hvordan man som styrer helt konkret kan jobbe praktisk med ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder i et barnehagebasert kompetanseutviklingsprosjekt. På leting etter nye kategorier som utgangspunkt for drøftingen, nærleste vi relevant teori knyttet til koding og kategorisering. Da vi gikk gjennom datamaterialet på nytt ble det klarere for oss at det styrerne hadde gjort når de skulle velge ulike måter eller metoder for valg av satsningsområder, var å *analysere* og *forankre*, eller en kombinasjon av disse. Rollen personalet hadde i denne prosessen var at de i ulik grad og på ulike måter ble *involvert*. Slik sett kom vi fram til kategoriene *analyse*, *forankring* og *involvering* (vedlegg 4). Disse skal vi nå presentere nærmere i kapittel 4.

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet vil vi presentere våre funn. Vi har organisert fremstillingen etter våre tre forskningsspørsmål. Disse henger sammen, og overlapper hverandre til en viss grad. Vi ser derfor at informantenes svar kunne ha passet til flere av spørsmålene. Presentasjonen av empirien i dette kapitlet danner grunnlag for drøfting i kapittel fem.

4.1 Hva kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsningsområde?

Det første vi har gått gjennom er å se hva som skjedde i valg av satsingsområde. Hva var det styrerne gjorde, og hvilken rolle fikk personalet i disse barnehagene? Det vi har funnet gjennom vår studie er at styrerne foretar ulik grad av *analyse* av barnehagenes egne ressurser og muligheter i forhold til arbeidet med satsingsområdene i Kvalitetsutviklingsplanen. Analysen som gjennomføres ser ut til å gi et godt kunnskapsgrunnlag når styrerne skal vurdere hvordan de best kan *forankre* og *involvere* personalet i prosessen med valg av satsningsområde.

4.1.1 Den første barnehagen

I den første barnehagen var styreren mest opptatt av hvordan hun kunne skape engasjement og motivasjon hos personalet i arbeidet med å velge satsingsområdet. Hun hadde riktig nok gjort seg sine tanker om hva hun kanskje kunne tenke seg at barnehagen trengte å jobbe mer med, og disse synspunktene hadde hun delt med de pedagogiske lederne i lederteamet. Denne styreren fokuserte også på at det valgte satsingsområdet måtte være noe personalet hadde lyst å jobbe med. På spørsmål om hva lederteamet sa til dette, så svarte styrer at de pedagogiske lederne egentlig ikke hadde sagt noe, men at de i etterkant av prosessen både hadde vært fornøyd med måten hele personalet ble dratt inn i arbeidet med å velge satsingsområde. Styrer valgte altså ikke å påvirke det øvrige personalet med sine synspunkter. Istedenfor valgte hun en prosess hvor personalet skulle legge fram sine forslag ved å prøve å ”selge inn” idéen til hverandre for dermed å skape engasjement om sine forslag til satsingsområde. Styrer fortalte følgende om prosessen i arbeidet med valg av satsingsområde:

”Ja, også skulle vi jo velge, og det var syv forskjellige ting (=satsingsområder), og så kunne vi velge en ting hver. Også er det jo en stor barnehage med veldig mange kokker. Man skal bli enige, og der skal man og bevare engasjementet, ikke sant. Også har jeg jo fra før jeg begynte i barnehage, så jobbet jeg i en butikk. Og det er når du skal ha en idé fram, så må du egentlig selge han inn. Og hvis du er en god selger så kan du få mange med deg på laget. Så tenkte jeg at det kan vi prøve.”

Her ser vi hvordan styrer arbeidet med å involvere personalet, noe som kan bidra til å skape felles engasjement og motivasjon i ei stor personalgruppe. Hun beskrev videre hvordan personalet, med ulik kompetanse, på en fagdag ble delt inn i forskjellige grupper på tvers av basene. Personalet fikk i oppgave å velge et av satsingsområdene de ønsket å jobbe med. Idéene skulle de ”selge inn” for hverandre. Slik beskrev styrer prosessen:

” (...) ja, og det ble jo kjempeartig. Det var skikkelig trøkk. Den ene gruppa hadde laget en limerick og kompet, og noen hadde vært litt mindre kreativ. Men det som var artig det var jo at tre av fire grupper hadde valgt lek som satsingsområde.”

Styreren i denne første barnehagen *forankret* her prosessen med valg av satsingsområde gjennom stor grad av *involvering* av personalet, noe som både skapte glede, kreativitet og positivt engasjement. Hennes analyse av denne prosessen så ut til å være koblet mot at personalet skulle engasjeres og motiveres. Hele personalet hadde i forkant lest Kvalitetsutviklingsplanen for Tromsø kommune.

4.1.2 Den andre barnehagen

I den andre barnehagen foregikk prosessen med valg av satsingsområde noe annerledes enn i den første barnehagen. Her ble styrer og de pedagogiske lederne enige om at Kvalitetsutviklingsplanen i sin helhet skulle legges frem for personalet på et felles personalmøte. Styrer fortalte følgende om denne prosessen i arbeidet med satsingsområdet:

”Proessen startet med at når (Kvalitetsutviklings)planen kom så ble det gjort ei vurdering på et personalmøte; hvor er vi nå som barnehage? Hva trenger vi og hva har vi lyst til å gå videre inn på i den nye Kvalitetsutviklingsplanen?”

For å finne ut ”hvor er vi nå som barnehage” ble det gjennomført en *ståstedsanalyse* på et personalmøte. Der ble hele personalgruppa *involvert*. Styrer la også til rette for at personalet kunne uttrykke egne ønsker i arbeidet med satsingsområdet. Samtidig hadde hun selv også klare formeninger om hvilket satsingsområde hun kunne tenke seg at barnehagen skulle velge:

” Også må jeg jo innrømme da at jeg brenner for akkurat det (=satsningsområde), så jeg snakket jo varmt for det, og personalet syns at det høstes ut som en god idé også, så de var enige.”

Her ser vi at styreren hadde et faglig engasjement for et satsingsområde. På den ene siden kan det være en ressurs i forhold til å inspirere og argumentere overfor de ansatte hvorfor barnehagen etter hennes syn skulle velge satsingsområdet ”pedagogisk relasjonskompetanse”.

På den andre siden framhevet styreren at hun følte at personalet var opptatt av nettopp dette satsingsområdet. Slik sett var det greit å bli enig. I følge styreren var dessuten ”pedagogisk relasjonskompetanse” et helt nytt satsingsområde som ikke hadde vært valgbart i den forrige Kvalitetsplanen for barnehager i Tromsø kommune (2012). Av den grunn mente styrer at alle ble kanskje litt nysgjerrige slik at det påvirket personalets valg av satsingsområde. Styrer i denne barnehagen ga også samarbeidsutvalget (SU) i barnehagen anledning til å uttale seg om planen før personalet gikk i gang med valg av satsningsområde. SU kom ikke med uttalelse om planen i første omgang, men når styrer la fram forslag til satsingsområde fra personalet syntes SU at det var et bra forslag. Styrer påpekte at de så det nye satsningsområdet i sammenheng med de prosjektene de allerede arbeidet med i barnehagen. I tillegg var det søkt om prosjektmidler fra Fylkesmannen i Troms i forhold til arbeidet med satsingsområdet:

”Og så har vi sett det(=satsingsområdet) i forbindelse med de prosjektene vi har gående, og vi har søkt prosjektmidler ifra Fylkesmannen, for å jobbe med nettopp dette området. Og det var nokså tilfeldig tror jeg, at det ble det (=satsings-) område som også ble valgt i enheten som fokusområde.”

Styrer forklarte her at alle barnehagene i denne enheten hvor hun arbeidet, i tillegg til valg av sitt eget satsningsområde, også hadde valgt et felles satsingsområde for alle fem barnehagene i enheten. Dette valget ble tilfeldigvis også det samme som hennes egen barnehage hadde kommet fram til.

4.1.3 Den tredje barnehagen

I den tredje barnehagen ble prosessen med valg av satsingsområde gjennomført i lederteamet i barnehagen. Her utformet lederteamet et forslag på grunnlag av faglige vurderinger, basert på hvordan de kunne knytte et nytt satsingsområde inn i de pedagogiske prosjektene som barnehagen allerede var engasjert i. Dette forslaget ble deretter ”bifalt i personalgruppa”, for å bruke informantens egne ord på valget. Barnehagen hadde dermed ikke en egen prosess som involverte hele personalgruppa i arbeidet med å velge satsingsområde. På forespørsel om styreren kunne si litt om hvor langt de var kommet, og hvordan de hadde arbeidet med Kvalitetsutviklingsplanen, begrunnet hun hvorfor de valgte satsingsområdet ”utforskning og undring”. Hovedbegrunnelsen for dette valget var at de så betydningen av å kunne fortsette med det pedagogiske satsingsområdet de allerede hadde påbegynt året før, nemlig ”pedagogisk dokumentasjon”:

”Så begynte vi å få litt dreis på det (=arbeidet med pedagogisk dokumentasjon), og noe av det vi skal se etter i den pedagogiske dokumentasjonen er jo egentlig hva er det nå ungene holder

på med å utforske? Så derfor valgte vi rett og slett "utforskning og undring", for å kunne jobbe videre også med pedagogisk dokumentasjon".

Her ser vi at styrerens *analyse* i valg av nytt satsingsområde var knyttet til kompetansen personalet allerede var i ferd med å utvikle og å få et mestringsforhold til. Styreren påpekte nettopp at den viktigste årsaken til valget av dette satsningsområdet var at de var så godt i gang med kompetanseutvikling i arbeidet med "pedagogisk dokumentasjon", og at lederteamet så sammenhengen mellom disse to satsingsområdene.

En annen viktig faktor som påvirket beslutningen om å jobbe med et satsingsområde som lå nært opp til det arbeidet de allerede hadde startet, var tidsaspektet. Da alle barnehagene i Tromsø i følge Kvalitetsutviklingsplanen i tillegg til det valgte satsningsområdet, også skulle ha fokus på "språk og språkarbeid", besluttet denne barnehagen å starte arbeidet med "Språkløyper". Språkløyper er et pedagogisk utviklingsprogram for barnehager, som i denne barnehagen ville oppta alle personalmøtene framover. Utfra en faglig vurdering av personalets kompetanse, mente styrer i denne barnehagen at de måtte satse på kompetanseutvikling i forhold til barns språk og språkutvikling, da det var ti år siden de hadde arbeidet strukturert med et språkprosjekt:

"Så det at vi valgte å videreføre "pedagogisk dokumentasjon", ved å ha et fokus på (satsingsområdet) "utforskning og undring", gjorde det lettere når vi tenker hvilken kapasitet har vi til å sette oss inn i nye ting. Fordi vi hadde samtidig valgt å gå for Språkløyper, innenfor språksatsingen, og det kom til å ta alle våre personalmøter. Ikke sant så det handler om å velge satsingsområder som går ihop på et vis."

Styrer la vekt på at en av hennes oppgaver som leder var å prøve og sortere, og se sammenhenger mellom alle "tingene" som kom inn i barnehagen og som barnehagen måtte forholde seg til:

"Ja, det som jeg tenker er litt av min oppgave det er også å prøve og sortere og se sammenhenger mellom alle de her tingene (=styringsdokumentene) som kommer inn i barnehagen som vi skal forholde oss til."

I denne forbindelsen mente styrer at fokuset på "utforskning og undring" og arbeidet med pedagogisk dokumentasjon, også kunne knyttes opp mot et utviklingsarbeid som denne barnehagen gjennom flere år hadde arbeidet med. Med "å se sammenhengen mellom alle tingene" som barnehagen måtte forholde seg til, nevnte styreren blant annet "Rammeplanen for barnehagen (2017)" og "Kvalitetsutviklingsplanen for Tromsø kommune 2017-2020".

Også her ser vi hvordan styrer analyserer situasjonen, og legger dette til grunn for sin måte å lede på.

På spørsmålet om styrer ville ha gjennomført prosessen med valg av satsingsområde på samme måte hvis hun skulle gjøre det en gang til, så svarte hun at hun nødvendigvis ikke ville gjort ting på en annen måte. Dette begrunnet hun blant annet med at de var ei stabil personalgruppe med lite utskiftninger som allerede var godt i gang med sine pedagogiske arbeidsområder. Hvis hun hadde startet en ny barnehage, eller hadde hatt mye utskiftninger i personalgruppa måtte hun nok ha tatt andre hensyn i denne prosessen. Til slutt framhevet denne styreren at det var lederteamets oppgave å *involvere* og å motivere resten av personalet i forhold til å tilslutte seg det valget lederteamet hadde gjort på vegne av alle.

Styreren i den tredje barnehagen er den styreren i vårt utvalg med lengst erfaring. Hun hadde i samråd med de pedagogiske lederne, gjort en bred *analyse* og vurdering av barnehagens samlede ressurser og muligheter knyttet til arbeidet med satsingsområder. Denne *analysen* medførte ikke at hele personalet ble *involvert* i arbeidet med valg av satsingsområder slik som i de to andre barnehagene i studien vår. Styreren uttrykte derimot en klar formening om hvordan arbeidet med satsingsområdene kunne følges opp og innpasses i barnehagens samlede virksomhet:

”(...) også kommer Tromsø kommune sin Kvalitetsutviklingsplan, så er jo min oppgave å se det her er to sider av samme sak, eller det her går veldig fint ihop.”(...) ”Min jobb er å vise personalet at det er en sammenheng helt ifra Rammeplanen, og vise at det her er det samme.”

Slik valgte styreren en annen tilnærming til arbeidet med å *forankre* satsingsområdet, enn hva styrerne i de to andre barnehagene hadde gjort. Så langt kan vi oppsummere med at styrerne har benyttet ulike fremgangsmåter i involveringen av personalet. Mens to av styrerne rettet en direkte henvendelse til hele personalgruppen i form av medbestemmelse og ståstedsanalyse, valgte i den tredje barnehagen å avgjøre satsingsområdet sammen de pedagogisk lederne.

4.2 Hva har styrerne gjort for å motivere personalet i denne satsingen?

Hittil har vi pekt på hvordan styrerne i de tre barnehagene gjennomførte valg av satsingsområder. Deres måte å forstå eller analysere egen barnehage har bidratt til ulike måter å forankre og å involvere personalet i valgene. For oss har det også vært interessant å se nærmere på hva styrerne gjorde med hensyn til å motivere personalet i denne sammenhengen.

4.2.1 Den første barnehagen

I den første barnehagen beskrev styreren deler av sin måte å forstå grunnlaget for å drive pedagogisk ledelse i egen barnehage slik:

”(...) og jeg er helt avhengig av at de pedagogiske lederne som er ute (i barnehagen) driver sin egen base. Mye mer enn jeg kan gå inn å drive støtte, enn i en barnehage med seks baser. Det er merkbart stor forskjell fra fire baser til seks.”

Styrer forklarte at hun opplevde å ha mye mer administrativt ledelsesarbeid knyttet til oppfølging av personalet i en barnehage med seks baser, sammenlignet med en barnehage med fire baser. I denne barnehagen var styrer først og fremst opptatt av å legge til rette for felles gruppearbeid på en fagdag. Dermed ble de ansatte *involvert* i arbeidet ved å ”selge inn” sine idéer for hverandre i prosessen med valg av satsingsområdet. Så bestemte styrer at det endelige valget skulle avgjøres på en demokratisk måte ved avstemning:

”Ja, også sa jeg; og så skal dere selge det her inn til resten, fordi at her skal demokratiet få lov å råde sånn at når dere har solgt inn deres idé om hvilket område vi skal jobbe med, så skal vi ha ei avstemning.”

Styreren i denne barnehagen fokuserte også på betydningen av å kjenne personalet med tanke på å kunne motivere dem i arbeidet med valg av satsingsområdet på fagdagen:

”Det (=måten å velge satsningsområdet på) fant jeg ut helt av meg selv, og tenkte det her prøver vi. For det er jo sånn at man må prøve ut; hva fungerer og hva fungerer ikke? Så vet jeg at de (personalet) er jo litt sånn sprek og liker at det skjer litt, og så må man gjøre litt artig uten at det blir for kleint.”

På denne måten viste styreren at hun var opptatt av å *involvere* personalet i prosessen med valg av satsingsområdet, uten at noen skulle føle at det ble upassende for dem, eller kjedelig med tanke på for lite utfordringer.

I arbeidet med Kvalitetsutviklingsplanen opplevde styreren også at det engasjerte personalet å *forankre* det obligatoriske satsingsområdet ”språk” i Kvalitetsutviklingsplanen sammen med det allerede pågående satsingsområdet ”matematikk” i barnehagen. Dette begrunnet hun med at det nye satsingsområdet ”språk”, hadde hatt en forsterkende effekt på arbeidet med matematikk i barnehagen.

I arbeidet med å motivere personalet ser vi betydningen av at styrer benyttet barnehagens årsplan som styringsdokument for arbeidet med satsingsområdet. I barnehagens årsplan hadde

personalet knyttet mål for satsingsområdet ”lek”, inn i årshjulet som dekket temaområdene gjennom et helt år. Styrer fortalte at årsplanen ble brukt aktivt for å evaluere det pedagogiske arbeidet med satsingsområdet:

”(...) Kvalitetsutviklingsplanen er jo kommet inn i de målene, og de har vi knyttet igjen inni det her årshjulet som vi har i barnehagen.”(...) ”Så er det å bruke årsplanen aktivt da. Å gå tilbake (å spørre); er vi nå på rett kurs? Gjør vi det vi har sagt vi skal gjøre, eller holder vi på med noe helt annet?”

Årsplanen ble med andre ord benyttet som en form for ståstedsanalyse for å sikre kontinuerlig *forankring* av arbeidet med Kvalitetsutviklingsplanen i det pedagogiske arbeidet med satsingsområdet. Dette mener vi bidro til å motivere personalet.

4.2.2 Den andre barnehagen

I den andre barnehagen *involverte* styrer personalet i valg av satsingsområde gjennom å foreta en felles ståstedsanalyse. Her la hun til rette for personalets ønsker og valg av satsingsområder som dannet et felles faglig forståelsesgrunnlag og dermed *forankring*, for arbeidet med ”pedagogisk relasjonskompetanse.” Denne type arbeidsmåter så ut til å motivere. I tillegg benyttet styrer IGP-metoden, for å sikre at både introverte og ekstroverte personale skulle oppleve å bli hørt på personalmøtet. På samme måte som styreren i den første barnehagen hadde også denne styreren en tanke om hvilken kompetanse barnehagen trengte for å utvikle i arbeidet med satsingsområde knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling. Slik svarte styrer på spørsmålet om personalet hadde fått bestemme noe i prosessen med å velge satsingsområde:

”Ja jeg føler jo at de har vært invitert, men det er klart at jeg må jo bare innrømme at jeg hadde en tanke om at her er noe som trenger å bli løftet i denne barnehagen, og bli reflektert rundt. Og det har jo hatt effekt. Så man ser jo at når man løfter, så skjer det noe med kompetansen. Og bevisstheten blir bedre rundt det (=relasjonelle arbeidet med barna).

Her ser vi at styreren har lagt til rette for en mer eller mindre indirekte *involvering* av personalet i arbeidet med satsingsområdet, ved å ha observert personalet og veiledet dem i arbeidet. På sine daglige runder i barnehagen påpekte styreren at hun var bevisst på å gi tilbakemeldinger på gode praksisferdigheter, som hun hadde observert hos personalet. Formålet med disse tilbakemeldingene var ifølge styreren å utvikle kompetansen til personalet knyttet til det relasjonelle arbeidet. Med utgangspunkt i det styreren så at personalet selv opplevde at de mestret i det daglige arbeidet, utfordret hun dem til å dele tanker sine tanker omkring egen praksis.

Styreren jobbet i tillegg systematisk med tilbakemeldinger, ved at hun noterte ned eksempler på gode ferdigheter fra det pedagogiske arbeidet i ei bok:

"(...) og når jeg ser god praksis så bemerker jeg det.(...) Jeg har faktisk ei bok. Jeg jobber systematisk med tilbakemeldinger, som jeg samler opp, og prøver å gi tilbakemeldinger som jeg har samlet opp, i begynnelsen av hvert personalmøte."

Denne styrer oppmuntret også personalet til å sette ord på hvilke tanker som lå til grunn for dette gode arbeidet gjennom å bemerke gode praksisferdigheter hos hverandre og ved å gi hverandre positive tilbakemeldinger i det daglige arbeidet. Styreren fortalte at for å *involvere* personalet i barnehagen i startfasen av arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, så hadde de benyttet en fagdag høsten 2017 til arbeid med teori og personalets egne praksiseksempler knyttet til satsingsområdet. Denne måten å jobbe på kan en anta vil være motiverende for personalet. Målet for fagdagen var ifølge styrer å heve personalets refleksjonskompetanse knyttet til arbeidet med barna. På samme måte som styreren i den første og største barnehagen, var også denne styreren opptatt av å holde motivasjonen oppe i arbeidet med satsingsområdet. Dette foregikk ved at lederteamet på sine ledermøter jevnlig foretok en *analyse* av hva de hadde gjort, hva de var inne i og hva de skulle fortsette å fokusere på i arbeidet med satsingsområdet. Arbeidet med nettverksarbeid med andre barnehager i enheten, i forhold til satsingsområdet "pedagogisk relasjonskompetanse", hadde trolig også vært med på å motivere personalet, og i neste omgang ha *forankret* arbeidet med satsingsområde i egen barnehage.

4.2.3 Den tredje barnehagen

I den tredje barnehagen var styreren, med utgangspunkt i sin *analyse* av hvordan rammefaktoren "tid" virket inn på personalets arbeid med satsingsområde, opptatt av følgende:

"Fordi at denne Kvalitetsutviklingsplanen, selv om vi har den over mange år så kreves det jo en del i forhold til kompetanse, og det å sette folk i stand til å jobbe med disse fagområdene."

Utfra dette perspektivet valgte styreren å forankre arbeidet med det nye satsingsområdet, i det eksisterende utviklingsarbeidet som barnehagen allerede jobbet med. Dette mener vi vil kunne bidra til å motivere personalet. Styreren påpekte at barnehagen utfra Kvalitetsutviklingsplanen også måtte jobbe med det obligatoriske satsingsområdet "språk" i tillegg til "utforskning og undring". Sett utfra styrers tidsressurser hadde hun funnet det formålstjenlig å benytte

personalmøtene til å oppgradere personalets kompetanse og motivasjonen knyttet til satsingsområdet ”språk”:

”Så det at vi valgte å videreføre ”pedagogisk dokumentasjon” ved å ha et fokus på ”utforskning og undring”, gjorde det lettere når vi tenker hvilken kapasitet vi har til å sette oss inn i nye ting. Fordi vi hadde samtidig valgt å gå for Språkløyper, innenfor språksatsingen, og det kom til å ta alle våre personalmøter. Ikke sant, så det handler om å velge satsingsområder som går ihop på et vis.”

Det nye satsningsområdet ”utforskning og undring”, bygde imidlertid på kompetansen og motivasjonen personalet allerede hadde i tilknytning til arbeidet med pedagogisk dokumentasjon. Ved å ta utgangspunkt i arbeidet med det pågående satsningsområdet synliggjorde styren sammenhengen mellom mål for Kvalitetsutviklingsplanen, ferdigheter og kompetanse hos personalet. Dette vil trolig virke motiverende for personalet i det lange løp.

Styreren i denne tredje barnehagen valgte kun å *involvere* de pedagogiske lederne i prosessen med å velge et av de syv satsningsområdene i Kvalitetsutviklingsplanen. Denne styreren delegerte ansvaret for å involvere resten av personalet i det videre arbeidet, over til de pedagogiske lederne på sine respektive avdelinger/baser. Her var det opp til de pedagogiske lederne å finne ut sammen med det øvrige personalet *hvordan* de ønsket å jobbe med satsingsområdet. Slik understrekte styreren de pedagogiske lederne sitt ansvar for å *involvere* resten av personalet på avdelingene:

”Ikke sant, så det handler om å finne ut hvordan skal vår avdeling finne ut av det her. Det sporet er jo ikke lagt. Der er jo medvirkingen hundre prosent. Der (på avdelingene) er de (pedagogiske lederne) avhengig av at folk medvirker.”

For å motivere og *involvere* resten av personalet i arbeidet med Kvalitetsutviklingsplanen var styreren opptatt av å oppgradere de gode tiltakene personalet allerede gjorde, og på denne måten å bevisstgjøre og sette verdi på den kompetansen personalet allerede hadde ervervet seg. Slik beskrev styreren sine tanker om dette arbeidet:

”(...) så må vi huske på å oppgradere de gode tiltakene, og det vi gjør fra før. De tingene som vi har i ryggmargen må vi framheve, slik at alle får det i ryggmargen.”(...)”Vi hadde en lang liste på gode tiltak som vi allerede gjør, som på en måte er en del av vår satsing, som vi fortsatt skal jobbe med. Så der tenker jeg at når vi skal snakke om å jobbe verdibasert, så innebærer det også å huske på å verdsette den praksisen som allerede er der, og se på hva det er vi vil utvikle der.”

Rent praktisk innebar dette at styreren organiserte fagdager knyttet til arbeid med satsingsområdet hvor personalet i grupper skulle ta utgangspunkt i spørsmål som ”Hva er det vi gjør som kan stimulere til barns språkutvikling, og gi barna et godt språkmiljø?” Styreren erfarte at denne måten å jobbe på skapte et stort engasjement hos personalet. For å sikre at involveringen fra personalet ble størst mulig, benyttet styreren IGP-metoden på fagdage. Hun valgte denne metoden med tanke på å få løftet fram all kompetansen i hele personalgruppa, også hos de hun karakteriserte som mer introverte, og som kunne ha større behov for å tenke over ei problemstilling før de formulerte et svar. Styreren påpekte at ved å legge til rette for at alle lettere fikk komme til ordet, så anerkjente hun personalets mangfold i forhold til å være utadvendt eller innadvendt. På samme måte som styreren i den første barnehagen, var også denne styreren opptatt av å bli kjent med personalet gjennom utviklingssamtaler. Slik kunne hun lettere kunne gi personalet arbeidsoppgaver utfra deres interesser. Styreren i denne barnehagen var også opptatt av å involvere personalet. Dette gjorde hun ved å knytte barnehagens satsingsområdet opp mot personalgruppas felles identitet. Denne identiteten var ifølge styreren, skapt gjennom satsingen på et utviklingsarbeid som hadde pågått over flere år i nettverkssamarbeid med andre barnehager. Her hadde personalet også opparbeidet seg mye kompetanse.

Kort oppsummert har vi sett at styrerne motiverte personalet ved å involvere dem på forskjellige måter i arbeidet med satsingsområdet. Dette gjorde styrerne blant annet gjennom felles gruppearbeid på fagdag med stor grad av medbestemmelse. I tillegg var en av styrerne opptatt av verdsettende ledelse gjennom å gi verdsettende tilbakemeldinger på personalets praksisferdigheter. En av styrerne valgte også å motivere ved å forankre satsingsområdet i det allerede pågående utviklingsarbeidet i egen barnehage. I tillegg hadde hun et mestringsorientert fokus på arbeid med satsingsområdet ”språk og språkarbeid”.

4.3 På hvilken måte er personalets kompetanse tatt i bruk

I forhold til problemstillingen om hva som kjennetegner ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder, har vi til nå sett på hvordan prosessene er gjennomført, og på hvilke måter styrerne i de tre barnehagene har motivert personalet i dette valget. Nå vil vi se på hvilken måte styrerne har tatt i bruk personalets kompetanse i valg av satsingsområder.

4.3.1 Den første barnehagen

I den første barnehagen involverte styreren personalet med valg av satsingsområde ved å legge til rette for at alle fikk lest Kvalitetsutviklingsplanen. Styreren i denne barnehagen gjennomførte

selv jevnlig veiledningsmøter med alle assistentene i barnehagen. På et av disse møtene hadde styreren også jobbet med Kvalitetsutviklingsplanen hvor de hadde sett på det som står om "tegn på god praksis" knyttet til arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. I følge Kvalitetsutviklingsplanen skulle disse tegnene kunne gi gode indikatorer på om utviklingsarbeidet i barnehagene gikk i riktig retning. I tillegg hadde styreren på en fagdag også valgt å legge til rette for at de ansattes fikk benytte sin kompetanse på en kreativ måte:

"Så fikk de i oppgave å velge et område. Også skulle de begrunne hvorfor de hadde valgt det området, og hva som var bra med det området i forhold til barna og i forhold til de voksne."

Vi kan anta at styrers hensikt her var å sørge for at de ansatte fikk brukt og utviklet sin kompetanse i tilknytning til satsingsområdet. Kompetansen ble med andre ord tatt i bruk ved at personalet fikk anledning til å benytte sin individuelle faglige kunnskap i samarbeid med hverandre, for å utforme felles begrunnelser for *hvorfor* de ønsket å jobbe med et av de syv satsingsområdene i Kvalitetsutviklingsplanen. I tillegg fikk personalet være med på å utforme målsettinger for arbeid med satsningsområdet:

"Vi har satt opp mål for innenfor alle disse her (arbeidsområder i Kvalitetsutviklingsplanen) også er det personalet selv som har vært med å satt tiltakene (som omhandler); på hvilken måte skal vi få det her til?" (...) "Ja sånn at det lettere skjer (i praksis), at ikke årsplanen bare blir fine ord(...)."

Slik fikk personalet anvendt sine kunnskaper og ferdigheter ved å lage forslag til arbeidsmetoder i det praktiske arbeidet med satsingsområdet med barn og personale.

I forhold til Kvalitetsutviklingsplanens obligatoriske satsingsområde "språk", valgte styrer å knytte kompetansen som personalet allerede hadde ervervet seg innenfor satsingsområdet "matematikk", opp mot satsingsområdet "språk" og å se disse i sammenheng. Slik sett ble kompetansen som barnehagen allerede hadde tilegnet seg ivare tatt, og videreført.

4.3.2 Den andre barnehagen

I den andre barnehagen kartla styreren personalets kompetanse gjennom uformelle observasjoner av personalets praksisferdigheter. Det var også disse uformelle observasjonene av personalets praksisferdigheter i det daglige pedagogiske arbeidet med barna som lå til grunn for at styreren hadde valgt "å snakke varmt om" satsingsområdet "pedagogisk relasjonskompetanse", i forbindelse med at Kvalitetsutviklingsplanen ble lagt fram på personalmøtet. Styreren påpekte også at hun selv hadde formell kompetanse innenfor dette

satsningsområdet, som sertifisert ICDP-veileder (ICDP står for International Child Development Programme), og at hun og hadde gjennomført ei økt ICDP med de pedagogiske lederne i forhold til heving av deres relasjonskompetanse i arbeid med barn:

”Og så har vi hatt ei økt med ICDP for (de) pedagogiske lederne i enheten. Vet ikke om du har hørt om det (ICDP)? Det går på hvordan voksne kan jobbe med egne væremåter og holdninger for å få en positiv relasjon til ungene i barnehagen (...).”

Videre fortalte denne styreren at hun var opptatt av å mobilisere personalet til å benytte sin kompetanse og å synliggjøre dette i det daglige arbeidet. Ei slik synliggjøring foregikk gjerne ved at personalet ble oppfordret til å dele tanker omkring gode praksisferdigheter. I tillegg ble personalet også oppfordret til å se etter gode praksisferdigheter hos hverandre, og å sette ord på det som var bra. Denne verdsettende lederstilen ville ifølge styreren selv, bidra til å få personalet med på løfte hverandre kompetansemessig i det daglige arbeidet med det nye satsingsområdet. Barnehagen hadde også benyttet en fagdag høsten 2017 for å øke personalets kompetanse i forhold til satsningsområdet. Her benyttet de personalets egne praksiserfaringer, knyttet opp mot relevant teori for å utvikle kompetansen i tilknytning til satsingsområdet ”pedagogisk relasjonskompetanse”:

”(...) Vi hadde en intern fagdag i høst hvor vi bare jobbet med det(satsingsområdet), og da brukte vi både teori og praksiseksempler hvor vi jobbet med det som går på å heve vår relasjonskompetanse i forhold til ungene (...).”

I arbeidet med å benytte personalets kompetanse i størst mulig grad var styreren opptatt av at de ansatte selv skulle føle at de ble *involvert* og at dette var noe for dem. Noe denne styreren mente kunne bidra til slik motivasjon og fellesskapsfølelse var at hun i sin benevnelse av de ansatte var tydelig på at: «(...) jeg kaller alle for pedagogiske medarbeidere(...)». Styreren begrunnet sin bevissthet i å benytte denne benevnelsen med at barnehagen er en pedagogisk institusjon og at alle ansatte jobbet med ungene sin læring.

I forhold til arbeidet med personalets kompetanseutvikling fremholdt styrer at de fleste, om det var pedagoger eller assistenter, hadde god innsikt i sitt utviklingspotensiale og hva de var gode på. Styrer trakk likevel fram følgende utfordring:

”En utfordring er jo kanskje noen ganger å endre praksis, ikke sant. Der hvor man ser at personalet har fått kunnskapen og, man (personalet) har en god forståelse, men når man står i den situasjonen, så kan det være ei utfordring likevel å utføre (nye praksisferdigheter). Og noen av personalet tar ting tvert, og du ser at ting blir utført, mens noen har en praksis som de har hatt i alle år. Så kan den faktisk fortsette.”

I arbeidet med det obligatoriske satsningsområdet barns språk og språkutvikling i Kvalitetsutviklingsplanen, benyttet styreren kompetansen til personalet ved at de i fellesskap lagde et tankekart, eller glansbilde som de kalte det, med oversikt over hvordan det ville se ut i barnehagen når de ble ferdige med språkprosjektet. Ved at både assistenter og pedagoger fikk sette ord på dette felles glansbildet, så fikk de etter vårt syn også anledning til å synliggjøre kompetansen for hverandre.

4.3.3 Den tredje barnehagen

I den tredje barnehagen var styreren både opptatt av å tenke strategisk og praktisk. I samråd med de pedagogiske lederne i barnehagen valgte hun derfor å bygge på den eksisterende kompetansen personalet allerede hadde opparbeidet gjennom arbeidet med satsningsområdet fra den forrige Kvalitetsutviklingsplanen (2012) og påpekte:

”Fordi at denne Kvalitetsutviklingsplanen, selv om vi har den over mange år, så kreves det jo en del i forhold til kompetanse, og det å sette folk i stand til å jobbe med disse fagområdene. Så det at vi valgte å videreføre pedagogisk dokumentasjon ved å ha et fokus på (satsningsområdet) utforskning og undring, gjorde det lettere når vi tenker hvilken kapasitet vi har til å sette oss inn i nye ting.”

I denne barnehagen var styreren opptatt av å se det obligatoriske satsningsområdet ”språk” i sammenheng med satsningsområdet som barnehagen måtte velge. Til grunn for styrerens vurderingen lå personalets samlede kompetanse, barnehagens tid og kapasitet til faglig oppdatering. I arbeidet med ”språk” hadde personalet ifølge styrer behov for et mer omfattende kompetanseløft, som ville legge beslag på alle personalmøtene i barnehagen for en god stund framover. Bakgrunnen for lederteamets avgjørelse var dermed å velge det satsningsområdet som krevde minst kompetanseutvikling.

Styrer hadde delegert ansvaret for å organisere planleggingstid for assistentene til de pedagogiske lederne. Dette for at assistentene med utgangspunkt i egne kunnskaper og ferdigheter skulle få tid til å planlegge aktiviteter knyttet til det pedagogiske arbeidet med satsningsområdet.

I arbeidet med utvikling av personalets kompetanse knyttet til barnehagens arbeid med pedagogisk dokumentasjon hadde styrer også igangsatt pedagogiske utviklingsmøter som hun kalte ”refleksjonsmøter”. Slik beskrev styreren møtene:

”Altså vi har redusert tiden på lederteam(møter), også har vi satt av tid til refleksjonsmøter, rett og slett.” (...) ”Da skal folk (=personalet) ha med seg en dokumentasjon, også gjør vi dem til en pedagogisk dokumentasjon gjennom de refleksjonene som vi gjør.”

Til disse møtene hadde personalet med seg en dokumentasjon eller praksisfortelling, som de skulle reflektere omkring. I følge styrer var målet med refleksjonsmøtene at personalet skulle ha kompetanse til mer eller mindre å automatisere tenkemåten eller metodikken i det daglige arbeidet med satsningsområdet. Slik beskrev styrer målet med disse møtene:

”Og når man (personalet) har gjort de her refleksjonsrundene flere ganger, så tenker jeg at da trenger man ikke et refleksjonsmøte for å gjøre det, fordi da gjør man det fort i det daglige også.”

I forbindelse med videreføring av arbeidet med pedagogisk dokumentasjon til det nye satsingsområdet, påpekte styreren at barnehagen jobbet i nettverk med andre barnehager. Nettverksarbeid med andre barnehager er i styringsdokumentet fra Kunnskapsdepartementet *”Kompetanse for framtidens barnehager. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018- 2022”* (KD, 2017a) også fremhevet som kompetanseutvikling.

Vi har til nå i kapittel fire sett på ulike sentrale funn knyttet til problemstillingen om hva som kjennetegner ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling. Utfra forskningsspørsmålene har vi da sett spesielt på kjennetegn ved prosessen, hvordan styrer har motivert og *involvert* personalet i denne prosessen og hvordan personalets kompetanse er tatt i bruk. I gjennom en oppsummering av funnene kan det se ut som om styrerne i de tre barnehagene har utført lederoppgaven med å oversette det lokale styringsdokumentet *”Sammen for en framtidsrettet barnehage. Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø 2017-2020”*, til egne barnehager på til dels svært ulike måter. De har også ulike begrunnelser for hvorfor de har valgt forskjellige fremgangsmåter. Dette blant annet utfra hva som er anvendbart i egen barnehage, knyttet til en *analyse* av de ulike didaktiske forutsetninger som for eksempel kompetanse, motivasjon og allerede pågående pedagogiske prosjekt. Rammefaktorer knyttet til tid og økonomiske ressurser til å jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid med satsingsområder ser også ut til å ha påvirket hvordan styrerne valgte å oversette og *forankre* det lokale styringsdokumentet. Funnene i kapittel fire danner grunnlaget for drøftingen i kapittel fem.

KAPITTEL 5: DRØFTING

I dette kapitlet vil vi drøfte vår forståelse av funnene som vi presenterte i kapittel fire i forhold til teorien som er presentert i kapittel to. Kapitlet er delt opp i tre delkapittel med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål hvor vi drøfter vi våre hovedfunn.

5.1 Hva kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsingsområdene?

I dette første delkapitlet vil vi drøfte hva som kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsingsområder i de tre barnehagene.

5.1.1 Den første barnehagen

I den første barnehagen gjorde styreren etter vår oppfatning en *analyse* av hvilke ressurser barnehagen hadde innad, i forhold til menneskelige, organisatoriske og fysiske ressurser (Gotvassli og Vannebo, 2014). Styreren erfarte at når hun meddelte de pedagogiske lederne sitt syn på hvilket satsingsområde barnehagen burde velge uten å ha involvert de pedagogiske lederne i utarbeidelsen av dette synet, så skapte det lite engasjement og få tilbakemeldinger fra dem. Når styrer derimot tok et nytt ledergrep ved å gi personalet ansvar for å ”selge inn” egne ønsker for satsingsområde hos hverandre, så skapte dette i følge styrer stort engasjement, gjennom stor grad av deltakelse. Her oppfattet vi at de ansatte selv utviklet løsninger og ble enige om et ønsket satsingsområde med tilhørende utviklingsmål, som de etter vår mening fikk et eierforhold til. Med tanke på en styreres legitimitet i forhold til å lykkes som leder i arbeidet med å skape endring og utvikling kan det være viktig å bidra til endringsvilje hos de ansatte (Jacobsen, 2012). Ved å endre strategi for involvering ser det for vår del ut til at denne styreren fikk personalet med seg i arbeidet, noe som også kan bety at hun skapte muligheter for å lykkes i arbeidet med endring og utvikling.

En annen måte å forstå styrerens egen begrunnelse for å skape engasjement ved at personalet skulle ”selge inn” satsingsområde for hverandre, kan være utfra hennes erfaring som tilsa at hun var avhengig av at de pedagogiske lederne drev sine egne baser. Derfor valgte hun kanskje en prosess som innebar stor grad av *involvering* som grunnlag for å skape motivasjon. Dette for at de pedagogiske lederne selv i samarbeid med personalet på sine baser, skulle kunne drive mesteparten av det pedagogiske arbeidet med satsingsområder. Denne forståelsen kan også sees i lys av styreren valgte helt å se bort fra sin egen vurdering av hva hun mente barnehagen trengte å jobbe med. I det strategiske ledelsesarbeidet med å handtere kravet fra Tromsø kommune i forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling, så opplyste styrer at arbeidet med å velge et

satsingsområdet utfra Kvalitetsutviklingsplanen, ikke var noe hun som styrer kunne velge at de ikke skulle gjøre, men at dette måtte barnehagen jobbe med. I denne sammenhengen påpekte styrer engasjement som et viktig grunnlag for å skape motivasjon og eierforhold for dette pålagte arbeidet med valg av satsingsområder.

For å få personalet til å realisere arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, er det av stor betydning at prosessen med å velge satsingsområdet er forankret på en måte som utløser drivkrefter hos de ansatte selv (Levin og Klev, 2002). I vår studie av prosessen med valg av satsingsområde i den første barnehagen, ble dette arbeidet etter vårt syn *forankret* med stor grad av *involvering* av personalet, og liten grad av styring fra styreren selv. Ifølge styrer fikk personalet selv foreslå tema for satsingsområde med utgangspunkt i de syv satsingsområdene i Kvalitetsutviklingsplanen. Utfra beskrivelsene styreren ga av prosessen, vakte den både glede og engasjement i personalgruppen, noe som også kjennetegner aktiviteter hvor mennesker opplever stor grad av indre motivasjon (Kuvaas og Dysvig, 2012). Ved at hele personalgruppen ble delt inn i mindre grupper med personal fra ulike baser i barnehagen, og med ulik kompetansebakgrunn, så kan vi anta at personalets behov for å føle tilhørighet ble ivaretatt i denne prosessen. Samtidig så ga kanskje denne arbeidsformen personalet anledning til å bli bedre kjent med hverandre i personalgruppa. Styrer påpekte at personalet etter hennes erfaring likte å jobbe i grupper. Forskning viser at indre motivasjon hos personalet er den beste kilden til arbeidsprestasjoner for oppgaver knyttet til kvalitet, forståelse og læring (Kuvaas og Dysvig, 2012). Ifølge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) har personalet tre grunnleggende psykologiske behov som må være oppfylt for at de ansatte skal bli indre motiverte. Det er behovet for å bestemme selv, behovet for å føle tilhørighet og behovet for å føle seg kompetent. Deci og Ryan (1985) ser på læring som en prosess som best stimuleres i sammenhenger hvor disse behovene får støtte. Personalet i denne barnehagen fikk trolig også føle seg kompetente, både i forhold til at styrer delegerte til hele personalgruppen å velge satsingsområde, noe som etter vårt syn kunne indikere at styrer hadde tro på medarbeiderne og deres kompetanse når det gjaldt å utføre oppgaven på en tilfredsstillende måte (Deci og Ryan, 1994, 1995). I tillegg fikk personalet slik vi ser det, brukt sin kompetanse i arbeidet gjennom å begrunne forslag til målsettinger og utarbeide tiltak for å nå målene.

Inkluderingen av personalet i denne prosessen hadde etter vårt syn to funksjoner. Det ene var trolig å skape forankring gjennom medvirkning. Det andre var kanskje å få fram personalets kompetanse gjennom utarbeidelsen av arbeidet med mål og tiltak for satsingsområdet (Meyer og Stensaker, 2011). Slik kan vi anta at det ble en nær sammenheng mellom barnehagens

årsplan, hvor blant annet mål og tiltak for satsingsområdet var beskrevet. I følge Gotvassli (2013) er barnehagens årsplan et viktig styringsdokument som arbeidet i barnehagen skal organiseres etter.

Denne formen for ledelse som styreren i denne første barnehagen utøvde ved å inspirere til nytenkning og kreativitet i forbindelse med valg av satsingsområdet er etter vårt syn nært knyttet opp mot transformasjonsledelse, eller endringsledelse. Innenfor transformasjonsledelse eller endringsledelse, er fokuset på ledelse i større grad på relasjonsaspektet mellom leder og medarbeider (Kirkhaug, 2017). I utøvelse av transformasjonsledelse er lederens rolle å støtte, motivere og inspirere personalet til nytenkning og kreativitet (Ladegård og Vabo, 2010).

5.1.2 Den andre barnehagen

Også i den andre barnehagen gjorde styreren slik vi ser det en *analyse* av hvilke ressurser barnehagen hadde innad i forhold til menneskelige, organisatoriske og fysiske ressurser (Gotvassli og Vannebo, 2014). I forhold til de menneskelige ressursene gjennomførte styreren en ståstedsanalyse. Her kan vi anta at personalet utfra egne erfaringer, kunnskap og holdninger fikk uttale seg om hva de ønsket å jobbe videre med i Kvalitetsutviklingsplanen. I tillegg hadde styreren også faglig kompetanse som sertifisert ICDP- veileder. Etter vårt syn ble dette en ressurs i valget av satsingsområde. I forhold til organisatoriske ressurser, hadde barnehagen slik vi ser det en fordel ved at de arbeidet i nettverk med de andre barnehagene i enheten med det samme satsingsområdet. Når det gjaldt fysiske ressurser, så hadde barnehagen søkt økonomisk støtte fra Fylkesmannen, for å drive kompetanseutvikling i arbeidet med satsingsområdet. Styreren i denne barnehagen var den eneste av de tre styrerne i vår studie som involverte Samarbeidsutvalget i barnehagen (SU), i arbeidet med Kvalitetsutviklingsplanen og i valg av satsingsområder som generiske strategi i utøvelsen av strategisk ledelse med tanke på å orientere seg mot posisjonering i forhold til omgivelsene. Slikt sett tenker vi at denne styreren kan ha benyttet ressursbaserte strategier ved å ha fokus på at barnehagen fornyet sin praksis både i forhold til fysiske, organisatoriske og menneskelige ressurser. I tråd med kunnskapsproduksjonen i sektoren, var hun trolig med på å bidra til utvikling av egen organisasjonspraksis og dermed barnehagen som organisasjon (ibid.).

Slik vi oppfattet *forankringsarbeidet* i den andre barnehagen bestod dette av at styreren la opp til en ståstedsanalyse sammen med personalet. I følge styrer ble denne ståstedsanalysen sett opp mot personalets egne ønsker for valg av satsingsområde. Utfra Kvalitetsutviklingsplanen kan nettopp slike analyser ligge til grunn for arbeidet med valg av satsingsområder. Vi stiller

imidlertid spørsmål ved om denne prosessen var en reell mulighet for personalet til å medvirke i valg av satsingsområde, eller om det ble en form for ”skinn”-involvering. Om det er sånn kan nok diskuteres. ”Skinn”-involvering karakteriseres ofte ved at personalet er blitt invitert med til å påvirke, uten å oppleve at de har innflytelse (Meyer og Stensaker, 2011). Grunnen til at vi vurderte dette slik var blant annet styrerens sterke faglige engasjement knyttet til hennes ønske for satsingsområde, som hun innrømmet å ha vektlagt i stor grad på personalmøtet hvor de ansatte skulle velge satsingsområde. I slike prosesser er det viktig at styrer har et bevisst forhold til hvilke aspekter ved valg av satsingsområde som kan påvirkes, og i hvilken grad (ibid.). Hvis personalet ble invitert til å medvirke i et valg, men opplevde at styrer ”*snakket varmt*” om bare et av de syv satsingsområdene, kan det etter vårt syn ha virket demotiverende på personalet. Personalet kan også ha opplevd styrers påvirkning som en plikt. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1995, 2002) kan en slik ”skinn”-involvering etter vårt syn fremstå som demotiverende fordi personalet opplevde liten grad av autonomi, eller tilhørighet ved at styreren i hovedsak var opptatt av å fremme sitt syn på valg av satsingsområde. Behovet for å føle seg kompetent med hensyn til opplevelsen av å ha tillit til egen kompetanse kan slik vi ser det, ha blitt dårlig ivaretatt i en slik prosess. En mulig ”skinn-involvering” som beskrevet i denne prosessen kan også få konsekvenser for tilliten i relasjonen mellom leder og medarbeider (Moe, 2016). Denne formen for ledelse kan etter vårt syn kanskje sees på som en form for transaksjonsledelse hvor lederen er opptatt av å sette mål, lage planer og kontrollere resultater (Kirkhaug, 2017).

På den annen side oppfatter vi at det er styrerens faglige kompetanse og engasjement som i størst grad dannet grunnlaget for valg av satsingsområdet i denne barnehagen. Gjennom sine uformelle observasjoner av personalets praksisferdigheter kan vi anta at styrer kunne ha gjort seg opp en formening om hvilket satsingsområde barnehagen trengte å utvikle. Det kan hende at styrerens holdning var, sammen med klargjøringsarbeidet, selve fundamentet for utviklingsarbeidet (Andersen m.fl. 2010). Styreren hadde faglig kompetanse knyttet til satsingsområdet. Det er også nærliggende for oss å anta at styreren benyttet denne kompetansen i sitt arbeid med å gi personalet verdsettende tilbakemeldinger på deres daglige arbeid. I så fall tenker vi at hun var med på å bygge opp om deres læring og opplevelse av mestring. I tillegg var hun også kanskje med på å gjøre det mulig for hver enkelt ansatt å se seg selv som en aktør i det å skape endring (Levin og Klev, 2002). Utfra et slikt resonnement tenker vi at styreren på denne måten kan ha klart å skape et engasjement og en interesse, og dermed en forankring hos personalet for arbeidet med dette satsingsområdet.

På sine daglige runder la styrer, etter vårt syn, vekt på å inspirere og motivere personalet gjennom verdsettende tilbakemeldinger på gode praksisferdigheter. I tillegg tenker vi at en mulig ”skinn”-involvering også kan sees på som en del av en bevisst ledelsesstrategi, i et mer overordnet arbeid tilknyttet transaksjonsledelse med fokus på å lage mål, planer og kontrollere resultater. Gotvassli (2013) framhever nettopp at forhold mellom styring, her representert ved transaksjonsledelse, og ledelse her representert ved transformasjonsledelse, i en barnehage er kompleks, og at styreren må beherske begge deler.

5.1.3 Den tredje barnehagen

Slik vi oppfattet styreren i den tredje barnehagen var hun opptatt av å tenke helhetlig omkring prosessen med valg av satsingsområde. Med dette mener vi at styreren analyserte egne ressurser og muligheter, og tok bevisste valg mot bestemte mål (Gotvassli og Vannebo, 2014). Røvik (2007) bruker begrepet translasjonsteori, som viser hva som kan skje når styreren oversetter idéene fra Kvalitetsutviklingsplanen til egen barnehage. I forhold til Kvalitetsutviklingsplanens intensjon om en prosess med valg av satsingsområder, så kan det se ut som om styrer har imøtegått og omdannet denne intensjonen. Dette kan hun ha gjort ved å ”omdøpe” satsingsområdet ”pedagogisk dokumentasjon” fra den forrige Kvalitetsplanen til Tromsø kommune (2012) til satsingsområdet ”utforskning og undring” i den nye Kvalitetsutviklingsplanen (2017). Slik vi oppfattet det begrunnet styrer dette med at det etter hennes mening var svært mange fellestrekk mellom disse to satsingsområdene. I følge Røvik (2007) kalles dette ”oversettelsesmoduset” for ”radikalt modus” ved at de opprinnelige idéene blir imøtegått, omdannet og resultatet blir idéer som står i motsetning til de opprinnelige.

På den annen side opplever vi at denne oversettelsen som styrer selv har foretatt kan sees på som en nødvendig tilpasning til barnehagens rammefaktorer. Dette fordi barnehagen utfra Kvalitetsutviklingsplanen (2017) i tillegg til å velge et satsingsområde, også var pålagt å jobbe med språk som satsingsområde. Slik vi oppfattet styrer trengte personalet å heve kompetansen med språkarbeid, noe som var ressurskrevende tidsmessig. Her tenker vi at styrer kan ha utvist sorteringskompetanse, ved å prioritere hva som var viktigst å få gjennomført først utfra Kvalitetsutviklingsplanen (2017) (Røvik, 2007). I tillegg viste hun slik vi ser det, konfigurasjonskompetanse i forhold til å tilpasse et av satsingsområdene i Kvalitetsutviklingsplanen til det allerede pågående pedagogiske arbeidet i barnehagen (ibid.).

I forhold til å *forankre* prosessen med valg av satsingsområder, oppfattet vi at styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne valgte å forankre arbeidet med det nye satsingsområdet

i det pågående pedagogiske arbeidet som barnehagen allerede var godt i gang med. Slik antar vi at barnehagen hadde etablert prinsipper for samspill mellom det daglige arbeidet og det pågående utviklingsarbeidet med pedagogisk dokumentasjon. I dette samspillet opplyste styrer at personalet deltok på refleksjonsmøter og ulike kompetansehevingstiltak. I tillegg ble det fra styrer opplyst at de også fortsatte sitt pågående nettverksarbeid med andre barnehager med utgangspunkt i den forrige Kvalitetsplanen. På denne måten antar vi at det valgte satsingsområdet ble godt forankret gjennom en nær sammenheng mellom barnehagens pågående pedagogiske arbeid her og nå med pedagogisk dokumentasjon og barnehagens langsiktige målsettinger med barnehagebasert kompetanseutvikling (Andersen m.fl., 2010).

Hvis vi ser på selve prosessen med å velge satsingsområde med tanke på *forankring* gjennom å *involvere* hele personalet, så opplyste styreren at assistentene i denne barnehagen ikke ble inkludert i denne prosessen. Fra vår side var det naturlig å anta at dette kanskje ikke hatt så stor betydning, ettersom prosessen med å forankre likevel ble ivaretatt ved at barnehagen hadde et system hvor de pedagogisk lederne som representerte personalet på sine avdelinger hadde fått mandat av styreren til å velge helt fritt hvordan de ønsket å jobbe med satsingsområdet ”utforskning og undring” på sine avdelinger (Meyer og Stensaker, 2011). Hvis styreren både hadde valgt barnehagens satsingsområde og bestemt hvordan hver enkelt pedagogisk leder skulle jobbe med dette så kunne det kanskje ha opplevdes som mindre motiverende. I neste omgang ville det muligens vært krevende å ”selge arbeidet” eller motivere til arbeid med satsingsområdet overfor assistentene på en engasjerende og overbevisende måte (Meyer og Stensaker, 2011). Styreren påpekte også at hun var opptatt av å ta hensyn til personalets erfaringer fra tidligere arbeid med endring og utvikling. Dette gjorde hun ved å etterkomme personalets ønsker om å oppleve større grad av kontinuitet i arbeidet, uten å måtte endre kurs når det kom nye nasjonale og lokale føringer for det pedagogiske arbeidet. Dette kan sees på som en måte å sikre personalinvolvering, som i neste omgang ville kunne forankre det nye satsingsområdet. Begrepet strategisk ledelse innebærer også at styrer orienterer seg mot posisjonering i forhold til omgivelsene, som blant annet kan være håndtering av krav fra eier, som er Tromsø kommune, og samtidig også skjermes de ansatte til en viss grad mot ytre krav (Gotvassli og Vannebo, 2014).

Ved at styreren klargjør strukturer for personalet gjennom å konkretisere hensikten med valg av satsingsområdet, og forventninger hun har til det videre arbeidet med implementeringen av dette satsingsområdet, gir hun støtte til personalet slik at de selv opplever å ha kontroll og oversikt over oppgavene sine (Deci og Ryan, 1994, 1995). Denne formen for ledelse omtales

også som transaksjonsledelse innenfor ledelseslitteraturen, der styreren skaper strukturer, utvikler mål, og definerer hvilke roller de ulike ansattegruppene skal ha i prosessen med valg av satsingsområde (Ladegård og Vabo, 2010).

5.2 Hva har styrer gjort for å motivere personalet i denne satsingen?

Nå vil vi se på prosessen med valg av satsingsområder i forhold til hva styrerne har gjort for å motivere personalet.

5.2.1 Den første barnehagen

I den første barnehagen valgte styreren slik vi ser det en framgangsmåte med stor grad av *involvering* og medvirkning fra de ansatte, utfra styrerens *analyse* av forutsetningene som lå til grunn i egen barnehage i forhold til å oppnå målene i Kvalitetsutviklingsplanen. Ved å dele de ansatte inn i grupper og la dem selv få komme med forslag til satsingsområder skapte dette i følge styreren, stor oppslutning blant personalet i arbeidet med valg av satsingsområde. En måte å forstå denne ledelsespraksisen kan være å tenke i pedagogisk ledelse som nettopp er definert som en mellommenneskelig påvirkning utøvd i en situasjon og er rettet mot oppnåelse av ett eller flere mål, gjennom kommunikasjonsprosessen med de ansatte (Gotvassli, 2013). Styrer kommuniserte at det var opptil de ansatte å selv velge forslag til satsingsområder, som de ønsket å jobbe med og videre at de skulle ”selge” idéene inn for hverandre. Ved at styrer la til rette for at personalet fikk medvirke, så har dette trolig bidratt til stor grad av indre motivasjon, som følge av at tre ulike psykologiske behov ble oppfylt (Deci og Ryan, 1985). Slikt sett oppfattet vi at personalet selv fikk *bestemme* forslag til satsningsområde. I tillegg fikk de trolig en følelse av *tilhørighet* ved at hele personalet deltok i gruppeprosesser, og de opplevde kanskje også *mestring* ved at styrer hadde vist dem en form for tillit ved å overlate til personalet å velge satsingsområde.

I forhold til ledelse av pedagogiske læringsprosesser er det viktig at personalet får medvirke for at de skal oppleve at endringsprosessene blir nyttige for dem (Levin og Klev, 2002). Samspillet mellom medvirkning og faglig ekspertise kalles samskapt læring (ibid.), og kan ha betydning for å skape engasjement og interesse i forhold til utfordringene som kan ligge i endrings- og utviklingsprosesser. Samskapt læring kan slikt sett være en viktig dimensjon relatert til å involvere personalet i valg av satsingsområder.

Styrerens måte å lede prosessen med valg av satsingsområde i denne første barnehagen, kan sees utfra Deci og Ryans (1994, 1995) teoretiske perspektiv om tre metodiske prinsipper som

en leder bør jobbe etter for å stimulere til indre motivasjon. Det første var at styreren så ut til å gi støtte til selvstendighet og vise at hun hadde tro på medarbeiderne og deres kompetanse når det gjaldt å utføre oppgaven med å velge satsingsområde på en tilfredsstillende måte. Det andre prinsippet styreren så ut til å anvende var å klargjøre strukturer ved å tydeliggjøre for dem hva målet for fagdagen var og hvilke forventninger hun hadde til utførelsen av oppgaven. Det tredje tegnet var at hun etter vår mening også viste interesse for personalet ved å legge til rette for at de kunne velge hvordan de skulle presentere og selge idéene for hverandre, utfra hennes kjennskap til hvordan de likte å eksponere seg og utrykke seg faglig overfor hverandre. Denne måten å lede på førte trolig til at personalet endte opp med å føle seg både kompetente og autonome, noe som også kan ha fremmet deres opplevelse av motivasjon og trivsel (ibid.).

Det at personalet var med på å utforme mål for arbeidet med satsingsområdet i barnehagens årsplan medførte kanskje at de lettere identifiserte seg med arbeidsoppgavene sine. Dette fordi målene slikt sett kunne være *forankret* i deres egne oppfatninger, holdninger og interesser (Deci og Ryan, 1994, 1995). Ved å praktisere disse prinsippene for ledelse i barnehagen kan styrer legge et grunnlag for utvikling av selvstendige medarbeidere som opplever at de kan ta ansvar for å gjøre valg på basis av egen dyktighet (ibid.). Denne måten å lede arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling på, kan vi anta passet godt inn i styrerens prioriteringer i forhold til vektleggingen av de ulike ledelsesfunksjonene i barnehagen; strategisk-, administrativ-, pedagogisk – og personalledelse. I denne forbindelse tydeliggjorde styreren at mesteparten av tiden gikk til administrativ ledelse. Denne måten å *involvere* personalet i prosessen med valg av satsingsområde, førte kanskje til at de pedagogiske lederne i samarbeid med det øvrige personalet, fikk stor grad av indre motivasjon til å drive mesteparten av det pedagogiske arbeidet med satsingsområdet i barnehagen. Denne måten å lede arbeidet med valg av satsingsområdet kan også sees på som en form for anerkjennende og verdsettende ledelse ved at styrer uttrykte en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt i måten hun involverte personalet på (Bae, 1996).

I arbeidet med det obligatoriske satsingsområdet ”språk” i Kvalitetsutviklingsplanen, fremhevet styreren at hun opplevde faglig engasjement hos personalet når hun knyttet dette satsingsområdet opp mot deres tidligere arbeid med ”matematikk” i barnehagen. I planen ”*Kompetanse for framtidens barnehage (2017)*”, fra Kunnskapsdepartementet fremkom det tydelig at arbeidet med satsingsområder måtte ses i sammenheng med de pågående nasjonale satsingene som blant annet satsningen på realfag i barnehagene. Disse nasjonale satsingene skulle i tillegg styrke barnehagens arbeid på områder som vil være sentrale i strategiperioden

2018- 2022 (ibid.). Dette harmonerer også med funn i vår studie, hvor arbeidet med å kople disse to satsingsområdene, hadde en forsterkende effekt på matematikk. Denne koplingen kan ha motivert personalet ved at de opplevde sammenheng mellom nye utfordringer som kunne koples mot arbeidsområder de allerede mestret.

5.2.2 Den andre barnehagen

Slik vi oppfattet styreren i den andre barnehagen var hennes kunnskapsgrunnlag i forhold til hvilket satsingsområde barnehagen trengte å jobbe med, tuftet på hennes observasjoner av personalet i deres daglige arbeid. Hennes *analyser* utfra denne kunnskapen, sammen med hennes egen kompetanse på dette området, lå trolig til grunn for hennes valg av metoder for å *involvere* og motivere personalet til endring gjennom kompetanseløft. Dette kan vi anta hun gjorde blant annet ved å bemerke god praksis og oppmuntre personalet til å dele sine tanker om egen praksis, for at de på denne måten skulle få en mer reflektert holdning til eget arbeid. Hun påpekte at hun på sine daglige runder i barnehagen også ga tilbakemeldinger, når hun så god praksis hvor personalet selv opplevde mestring. På denne måten kan vi anta at de ansatte ble involvert ved at deres væremåter og tenkemåter, dannet grunnlaget for pedagogisk ledelse av kompetanseløft (Schei og Kvistad, 2012). Ved at styreren på sine daglige runder i barnehagen fokuserte på hva personalet selv opplevde at de var gode på og mestret, så anerkjente hun slik vi ser det, personalets egne opplevelser i det pedagogiske arbeidet (Bae, 1996). Noe av det som kjennetegner en anerkjennende lederstil, kan være personalets opplevelse av å bli sett og hørt, og tatt på alvor (Spurkeland, 2013). En overveiende anerkjennende lederstil vil etter vår oppfatning kunne fremme andelen av indremotiverte medarbeidere i barnehagen. I forhold til å utøve verdsettende ledelse er nettopp det å gjøre andre gode, et av de viktigste verktøyene for å få andre til å blomstre (Skrøvset, 2014). Å gjøre andre gode kan for eksempel være å rose personalet for gode arbeidsprestasjoner. I tillegg får man ofte mer av det man som leder roser (ibid.).

Det at styreren gikk daglige runder på basene og ga tilbakemeldinger på personalets praksis, kan også sees på som en form for kontroll av personalet. Selv om styrerens intensjoner kanskje var å *involvere* personalet på en anerkjennende og verdsettende måte, kan det faktum at hun var opptatt av å bemerke hva som etter hennes syn framstod som god praksis også kan ha ført til en form for ytre motivasjon av personalet. Dette fordi personalet kan ha blitt mer opptatt av å gjøre jobben slik de oppfattet at styreren ønsket, for å oppnå ros som belønning, fremfor å forholde seg til egne opplevelser knyttet til å ha selvkontroll og selvbestemmelse over egen arbeidshverdag (Gotvassli, 2013). I det daglige arbeidet vil både indre og ytre motivasjon være

til stede. Selv om det kan være vanskelig å trekke et absolutt og entydig skille mellom hva som utgjør indre og ytre motivasjon, så er den viktigste forskjellen hvorvidt hovedkilden til motivasjonen ligger utenfor eller innenfor arbeidsoppgavene (Kuvås og Dysvig, 2012). For mye fokus på ytre motivasjon av personalet kan i det lange løp også virke hemmende på personalets indre motivasjon (Gotvassli, 2013), og slik vi ser det gå på bekostning av kvaliteten i det pedagogiske arbeidet (Kuvaas og Dysvig, 2012). Slikt sett vil for mye ros som virker ytre motivert på medarbeiderne faktisk kunne ha stikk motsatt effekt, og forringe kvaliteten på arbeidet med satsingsområdet. Spurkeland (2013) og Bae (1996) framstiller anerkjennelse som en kunst preget av en grunnleggende holdning av respekt og likeverd hvor personalet opplever selvtillit og selvstendighet. En leder som kun er opptatt av å bruke anerkjennelse som strategisk metode for å oppnå noe, og ikke er sensitiv i forhold til personalets tro på egne evner og mestring (Bae, 1996), vil etter vårt syn kunne undergrave personalets behov for å føle seg kompetent, autonomt og tilhørighet til jobben. Dette vil slik vi ser det, i neste omgang kunne påvirke personalets evne til å lære seg nye kunnskaper og ferdigheter knyttet til satsingsområdet, fordi disse tre psykologiske behovene er viktige faktorer i prosessen med å stimulere til læring hos personalet (Deci og Ryan, 1995, 2002).

5.2.3 Den tredje barnehagen

I den tredje barnehagen kan styrerens *analyser* og sorteringskompetanse av kunnskapsgrunnlaget ha medført at de valgte å *forankre* det nye satsingsområdet ”utforskning og undring” i det allerede pågående arbeidet med pedagogisk dokumentasjon. Dette kunnskapsgrunnlaget innbefattet også slik vi ser det personalets ønsker om ikke å endre kurs i det pedagogiske arbeidet når det kom nye styringsdokumenter. Vi kan anta at styrer ved å ta hensyn til personalets ønsker la til rette for at deres behov for selvbestemmelse ble oppfylt, men også behovet for å føle seg kompetent ved at de knyttet det nye satsingsområdet opp mot det arbeidet personalet allerede mestret (Deci og Ryan, 1985).

I forhold til pedagogisk ledelse og *involvering* av personalet i arbeidet med satsningsområdet ”språk” uttalte styreren i denne barnehagen at hun la til rette for lærings- og utviklingsarbeid på en fagdag. Styreren hadde slikt sett et mestringsorientert utgangspunkt for arbeidet med ”språk” ved at personalet skulle ta utgangspunkt i de gode tiltakene de allerede jobbet med, og videre finne ut hva de ønsket å utvikle i tilknytning til disse tiltakene. Pedagogisk ledelse defineres i form av alle tiltak som er rettet mot å påvirke hvordan de ansatte arbeider med ulike pedagogiske utfordringer (Børhaug og Lotsberg, 2010). Den ”pedagogiske utfordringen” på denne fagdagen var etter vårt syn, at personalet måtte styrke sin kompetanse knyttet til det

obligatoriske satsingsområdet ”språk” i Kvalitetsutviklingsplanen. Vi kan anta at styreren la til rette for kompetanseutvikling gjennom å la personalet samarbeide om å finne ut hva de faktisk gjorde som var bra. Ifølge styrer foregikk dette ved at personalet reflekterte rundt egen praksis, noe som kanskje medførte at de fikk sette ord på mer eller mindre taus kunnskap. I tillegg oppstod det kanskje også kunnskapsutvikling når personalet delte sine erfaringer knyttet til ferdigheter i arbeidet med barns språkutvikling. Gotvassli (2013) mener at den tause kunnskapen er viktig, og at det er mulig å få den fram via diskusjon og aktiv refleksjon mellom praktikere.

Ved at styreren lot personalet få legge det praktiske arbeidet personalet allerede mestret til grunn for arbeidet med satsingsområdet ”språk”, oppfatter vi at hun bygget opp under den mest betydningsfulle komponenten innenfor kompetansebegrepet, nemlig holdninger (Lai, 2013). Holdninger og tillit til egen kompetanse er ifølge Lai (2013) kanskje den aller viktigste komponenten i kompetansebegrepet. Dette fordi tillit til egen kompetanse og mestringstro har stor betydning for mulighetene til å lære, noe som igjen påvirker motivasjonen til de ansatte i forhold til å gjøre en innsats (ibid.). Det at styreren verdsatte personalets kompetanse, ved å ta utgangspunkt i det arbeidet personalet allerede mestret, og bygget utviklingsarbeidet med satsingsområdet på disse erfaringene, er etter vårt syn selve kjernen i det Skrøvset (2014) beskriver som verdsettende ledelse. Ordet *verdsettende* kommer fra ordet verdig, som handler om å gi verdi, og verdsettende ledelse går nettopp ut på å finne ut hva som er bra i en situasjon, og bygge videre på dette (ibid.). Slik vi ser det kan denne måten å forholde seg til personalet i arbeidet med satsingsområde ”språk”, også beskrive en anerkjennende ledelsespraksis hvor styreren utviste respekt og likeverdighet overfor personalet og deres kompetanse (Bae, 1996). En slik form for verdsetting var trolig med på å legge grunnlag for at personalet utviklet selvtillit og motivasjon i det pedagogiske arbeidet med satsingsområdet ”språk”.

Det at personalet føler seg kompetent kan lede dem mot å søke utfordringer som er optimale for deres evner og ferdigheter (Deci og Ryan, 1995, 2002). Dette kom til uttrykk gjennom styrers uttalelser om et engasjert personale i forhold til å formulere videre utviklingsområder knyttet til satsingsområdet ”språk”. Det at personalet opplever seg som kompetent, handler ikke om en oppnådd ferdighet, men heller en følelse av selvtillit i handlinger de utfører (ibid.). I denne sammenheng var det etter vårt syn viktig at styreren involverte de ansatte og deres kompetanse på en anerkjennende og verdsettende måte som ivaretok personalets tillit til seg selv. Slikt sett er det i forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling viktig at styrerne er bevisste på at livslang læring bygger på lyst til å lære, ved å prøve ut nye ting, og reflektere over sine

erfaringer (Skrøvset og Tiller, 2011). Det å lære krever mot, og derfor er personalets selvtillit viktig (ibid.).

Styreren i denne barnehagen fremhevet betydningen av å bli kjent med personalet gjennom å benytte utviklingssamtaler. Dette for å få kjennskap til hvilke interesser de hadde med tanke på å legge til rette for motiverende arbeidsoppgaver knyttet til satsingsområdet. I følge Gotvassli (2013), er evne til mentalisering i forhold til ledelse og kommunikasjonen en av de viktigste mekanismene vi kan ta i bruk i arbeidet i barnehagene. Dette fordi mentalisering setter oss i stand til å forstå andres tanker og følelser, hvilket setter oss i stand til å lage avanserte modeller for hva andre tenker (Arnulf, 2012). På denne måten lager vi oss ”sosiale rom” der vi tidvis kan lese andres tanker (ibid.). Hvis vi knytter denne forståelsen opp mot Deci og Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori så er det av stor verdi at styreren har god kjennskap til personalet sitt, slik at hun kan legge til rette for arbeidsoppgaver som er preget av medvirkning og *involvering*. Dette kan føre til indremotiverte medarbeidere som opplever selvkontroll, glede, tilfredshet og mening i egen arbeidshverdag (Kuvaas og Dysvik, 2012).

5.3 På hvilken måte er personalets kompetanse tatt i bruk?

Med utgangspunkt i problemstillingen ”*Hva kjennetegner ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling*”, har vi til nå drøftet hva som kjennetegner prosessen i tilknytning til valg av satsingsområder, og hvordan styrerne har motivert personalet i dette arbeidet. I dette siste delkapitlet vil vi drøfte våre hovedfunn med tanke på hvordan personalets kompetanse er tatt i bruk.

5.3.1 Den første barnehagen

I den første barnehagen opplyste styrer å ha lagt til rette for at alle ansatte hadde lest Kvalitetsutviklingsplanen, slik at hele personalgruppen hadde en felles referanseramme ved oppstart av arbeidet. Styrer påpekte også at hun gjennomførte assistentveiledning med fokus på tegn på god praksis i Kvalitetsutviklingsplanen. Gjennom veiledning kan styrer bidra til at assistentene utvikler sin kompetanse og refleksjonsevne, noe som igjen kan føre til økt selvstendighet og bevisstgjøring i det praktiske arbeidet (Schei og Kvistad, 2012). Hvis vi ser på denne veiledningen i forhold til begrepet ”generell kompetanse” hvilket kan defineres som evne til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis og i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, NKR, 2011), var denne styreren den eneste i vår studie som eksplisitt uttalte at de jobbet med fokus på praktiske ferdigheter i tilknytning til Kvalitetsutviklingsplanen. På grunn av at ferdigheter er så nært knyttet til praktisk handling

som igjen bidrar til måloppnåelse, får personalets ferdigheter trolig stor betydning i kompetanseutviklingsarbeidet (Lai, 2013). Fordelen med assistentveiledning kan være å fremme faglig utvikling og å etablere felles fokus i arbeidet med satsingsområdet. Slik veiledning er å regne som en god læringsmetode, og kan oppfattes som både meningsbærende og motiverende faktor for å oppnå mål (ibid.).

Kompetanseutviklingen i tilknytning til assistentveiledningene ble brukt slik vi ser det, både som et utgangspunkt i arbeidet med å *forankre* arbeidet med satsingsområdet i barnehagen, men også som kunnskapsgrunnlag for valg av satsingsområde og målsettinger knyttet til dette arbeidet. Inkludering og involvering i endringsprosesser har to formål, hvor det ene er å skape forankring, og det andre er å få fram best mulig kunnskap om hvordan ulike satsingsområder kan og bør håndteres (Meyer og Stensaker, 2011). Kompetansen i en organisasjon er en kritisk ressurs som påvirker barnehagens evne til å nå sine mål (Gotvassli, 2013).

Når denne styreren selv foretok veiledningen, kan det tenkes at hun hadde en fordel ved at hun både kunne få bedre innsikt i assistentenes måte å tenke på, og hadde oversikt over hvilke faglige utviklingsfokus som ble vektlagt i veiledningen. Med informasjonen som styreren trolig fikk fra denne veiledningen kunne hun danne seg et bilde både av assistentenes ulike styrker og deres utviklingsbehov i forhold til de fire kompetansekomponeentene; kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger (Lai, 2013) i arbeidet med satsingsområdene.

Vi har tidligere i kapittel fem vært inne på viktigheten av personalets medvirkning i, og eieforhold til jobben de gjør og avgjørelsene som tas. I gjennom å ha utfordret personalet til å foreslå et satsingsområde og å måtte begrunne sine valg, kunne dette være et bidrag til at personalet fikk brukt og utviklet sin kompetanse, samtidig som de ble inkludert i prosessen med valg av satsingsområde og fikk et eieforhold til dette. En kan anta at dette ville bidra til å heve personalets refleksjonskompetanse. Når personalet opplever at de medvirker i startfasen av selve av innføringen av en ny læringsprosess ved å få komme med innspill til satsingsområdet og begrunne dette, vil de også oppleve denne prosessen som nyttig (Levin og Klev, 2002). Ved å ha bygget videre på dagens kompetanse slik som styrer i dette tilfellet gjorde, aksepterte hun slik vi ser det, personalets arbeid som viktig og utviklende. Hun signaliserte slikt sett et ønske om å benytte denne kompetansen i det påtroppende satsingsområdet. Her utøver styrer etter vår mening strategisk ledelse, gjennom å foreta en bevist handling for å nå et bestemt mål (Gotvassli og Vannebo, 2014).

Vi antar at styrer gjør denne vurderingen utfra sin kjennskap til personalet og deres kompetanse, og at hun i denne helhetsvurderingen også legger til grunn forutsetninger som hvilke teknologier og ressurser denne barnehagen har til rådighet, og hvordan disse best kan bidra til å nå barnehagens mål (Arnulf, 2012). Det er trolig flere faktorer som har påvirket styrer i hennes vurdering av valg av satsingsområde knyttet til personalets kompetanse. I tillegg til å ha tilegnet seg informasjon om de ansattes kompetanse, barnehagens behov, og de ansattes egne lystbetonte satsingsønsker, lå trolig også styrers tidligere erfaring med å foreslå satsingsområde for de pedagogiske lederne, som bakgrunn for hennes henvendelse til personalet.

5.3.2 Den andre barnehagen

I den andre barnehagen hadde styreren slik vi forstår det, kartlagt personalets kompetanse gjennom uformelle observasjoner av personalets praksisferdigheter. Disse observasjonene, sammen med styrerens kompetanse som sertifisert ICDP-veileder, lå etter vårt syn til grunn for valg av satsingsområde. I følge styreren viste hennes observasjoner at deler av personalet trengte et kompetanseløft på dette området. Dette kan også være en av grunnene til at styreren snakket ”varmt” for dette satsingsområdet på personalmøtet der valg av satsingsområdet skulle gjennomføres. I arbeidet med personalets kompetanseutvikling uttrykte styrer at majoriteten av personalet hadde god innsikt i eget utviklingspotensial, men at det kunne være en utfordring å få deler av personalet til å endre praksis. I følge styrer gjaldt dette selv om personalet hadde både kunnskapen og forståelsen som lå til grunn for arbeidet med satsingsområdet.

Hvis vi ser på prosessen med valg av satsingsområde i denne barnehagen med en mulig ”skinn-involvering”, som forøvrig er drøftet tidligere i dette kapitlet, hvor personalet ble invitert til å komme med innspill, men trolig ikke opplevde reell medvirkning, så kan det kanskje sees på som en mulig forklaring på at styrer opplevde at det kunne være en utfordring for deler av personalet å endre praksis i arbeidet med satsingsområde. For at personalet skal bli motiverte for endring er det viktig at de blir *involvert* på en måte som gjør at de får et eierforhold til endringsprosessen (Meyer og Stensaker, 2011). Et slikt arbeidet bør ledes på en måte som utløser drivkrefter hos de ansatte (Levin og Klev, 2002). I følge Deci og Ryan (1994, 1995) er det avgjørende at lederen arbeider etter tre metodiske prinsipper for å stimulere til indre motivasjon. Det første er at leder gir **støtte til selvstendighet**, ved å vise at hun har tro på deres kompetanse når det gjelder å utføre oppgaver på en tilfredsstillende måte. Dette prinsippet ble trolig lite vektlagt i prosessen med valg av satsingsområde, da styrer slik vi ser det var mer opptatt av å få gehør for sitt syn, enn å legge til rette for at de andre skulle få fremme sine synspunkter. Det andre prinsippet er at leder **klargjør strukturer** ved å få klarhet i hva som er

målet for handlingen, og hvilke forventninger lederen har til oppgaven (Deci og Ryan, 1994, 1995). Dette lederprinsippet ble kanskje heller ikke fulgt, fordi leder la til rette for en prosess hvor personalet skulle få uttrykke sine ønsker i forbindelse med valg av satsingsområde, samtidig som det virket som styreren allerede hadde bestemt seg. På denne måten ble det kanskje uklart for personalet hva som egentlig var målet med at personalet skulle komme med egne ønsker knyttet til valg av satsingsområde. Det tredje prinsippet knyttet til ledelse for å stimulere til indre motivasjon, er at lederen **viser engasjement og interesse** for arbeidet medarbeiderne utfører (ibid.). Dette prinsippet ble etter vår forståelse i liten grad ivarett ved at personalets synspunkter muligens ikke ble vektlagt i særlig grad. Etter vår oppfatning har lederen muligens ikke fulgt disse tre prinsippene. Dette kan kanskje forklare hvorfor deler av personalet ikke har vært motivert med tanke på å benytte sitt kompetansepotensial fullt ut knyttet til ferdigheter i arbeidet med satsingsområde. Ved at deler av personalet på denne måten trolig ikke har *anvendt* sine kunnskaper har det heller ikke ført til måloppnåelse knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling.

En annen mulig forklaring på at deler av personalet ikke endret sine ferdigheter, kan tilskrives fenomenet ”taus kunnskap” (Lai, 2013). Dette innebærer at kunnskap eller ferdigheter utvikles uten at man reflekterer over dette, noe som gjør at den blir vanskelig å sette ord på, og på denne måten blir taus for den som innehar ferdighetene. Man handler mer eller mindre på automatikk, og på denne måten blir ferdighetene internalisert og tatt som en selvfølge (ibid.). Gode metoder for å få fram taus kunnskap er gjennom aktiv refleksjon og diskusjon mellom praktikere (Gotvassli, 2013). Slik vi ser det la styrer la til rette for kompetanseutvikling på en fagdag ved at personalet fikk benytte sine egne praksiseksempel sammen med relevant teori, som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon, i arbeidet med satsingsområdet. Dermed kunne personalet kanskje få muligheten til å utvikle en bevissthet om egne automatiserte ferdigheter, og muligens ny erkjennelse knyttet til å anvende kunnskapen på endrete måter i det praktiske arbeidet. Det at styrer på fagdagen la til rette for at personalet fikk benytte egne praksiseksempel, kan også ha stimulert til indre motivasjon knyttet til kompetanseutvikling.

5.3.3 Den tredje barnehagen

I den tredje barnehagen hadde styreren slik vi ser det tilegnet seg kunnskaper om personalets kompetanse gjennom kjennskap til personalgruppen. Mens styreren i den første barnehagen opplyste å ha benyttet veiledningsmøter, oppfattet vi imidlertid denne styreren som opptatt av å gjennomføre refleksjonsmøter for å videreutvikle personalets kompetanse. Slik vi ser det kunne disse refleksjonsmøtene bidra til at personalet fikk et mer reflektert forhold til egen

praksis, og dermed hadde forutsetninger for å øke sin kompetanse i det praktiske arbeidet. Gjennom kritisk refleksjon kan pedagogisk dokumentasjon være et viktig verktøy til å både undersøke praksis og skape ny kunnskap om praksis (Nissen m.fl., 2015).

Slik vi oppfattet styrerens egen begrunnelse for valg av fremgangsmåte når hun skulle ta i bruk personalets kompetanse, kunne det se ut som at hun la veloverveide tanker til grunn for sine avgjørelser, ved både å være opptatt av å tenke strategisk og helhetlig i sin utøvelse av ledelse. I planleggingen av det nye satsingsområdet ser det for oss ut som om styreren vektla personalets eksisterende kunnskap og ferdigheter som utgangspunkt for hva som ville kreves av videre kompetanseutvikling. Når personalet allerede hadde ervervet ekstra kompetanse innenfor et område, antydet styrer at det var ressursparende å velge dette satsingsområdet ettersom det krevde minst ressurser i forhold til kompetanseutvikling, sammenlignet med hva valg av et annet satsingsområde ville medføre (Arnulf, 2012). Gjennom å videreutvikle eksisterende kunnskap som var opparbeidet over tid bidro trolig denne styreren til å forhøye kvaliteten på det pedagogiske samarbeidet samtidig som vi kan anta at styreren ga de ansatte faglig trygghet, følelse av mestring og samhold. Med dette mener vi at de ansatte fikk mulighet til å videreutvikle seg innenfor noe de følte seg trygg på og hadde et forhold til, og som de opplevde å mestre. En slik form for personalledelse skapte sannsynligvis både oppslutning, inspirasjon og motivasjon (Børhaug og Lotsberg, 2010). Gjennom å bygge på kunnskapen som allerede var der kan vi anta at styrer favnet om flere og fikk større oppslutning i arbeidet med det nye satsingsområdet ved på denne måten å se sammenhenger mellom flere satsingsområder.

En av utfordringene en styrer kan støte på i oversettelsen av et nytt planverk er på hvilken måte den selektive vurderingen skal ivaretas. I dette ligger avgjørelser som når de ansatte skal involveres, hva de skal være med på å påvirke, og hvor stor innflytelsen skal være (Meyer og Stensaker, 2011). Skal de ansatte være med i den delen av prosessen som gjelder selve utvelgelsen av satsingsområdet, eller skal de ha innflytelse på selve utformingen, etter at valg av satsingsområde er gjort? Slik vi ser det fremkom det ulik praksis blant styrerne. Mens styrerne i de to andre barnehagene valgte å involvere hele personalet i prosessen med å velge satsingsområdet, ble satsingsområdet i denne barnehagen bestemt før det ble lagt frem for personalgruppa. Etter vår oppfatning dannet styrers kunnskap om personalets kompetanse muligens et beslutningsgrunnlag i utarbeidelsen av satsingsområdet. Men, personalets kompetanse i lys av deres stemmer, interesser og ønsker i forhold til å få lov til å være med å velge satsingsområde, ble ikke vektlagt slik som i de to andre barnehagene hvor avgjørelsen ble tatt i plenum.

Vi kan anta at denne styreren valgte å utvikle personalets kompetanse ved å gi assistentene tid til pedagogisk planlegging, og mulighet for å delta på refleksjonsmøter. Dette kunne i neste omgang bidra til at assistentene økte sin kompetanse om satsingsområdet i det daglige arbeidet og dermed også bidra til å høyne kvaliteten. Schei og Kvistad (2012) hevder at personalet gjennom slike aktiviteter kan utvikle erkjennelse og finne egne løsninger på utfordringer i sitt praktiske pedagogiske arbeid. Igjennom å prioritere assistenters planleggingstid og refleksjonsmøter la styrer til rette for at de ansattes fikk øke kompetansen både i forhold til kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. Selv om holdningsbegrepet er trukket frem som en av de viktigste bærebjelkene i organisasjonssammenheng (Lai, 2013), mener vi i likhet med Arnulf (2012) at evne til mentalisering, som å forstå andres tanker, følelser og hvorfor de handler som de gjør er grunnleggende i arbeid med mennesker.

En måte å forstå denne styreren er å tenke at hun befant seg i et spenn mellom ytre krav fra eier, og barnehagens indre muligheter. Her var det viktig at styrer klarte å balansere mellom å benytte generiske strategier i forhold til å posisjonere seg mot omgivelsene. Dette ved å håndtere krav fra barnehageeier i arbeidet med satsingsområder, og samtidig benytte ressursbaserte strategier i sin ledelsesutøvelse knyttet til å motivere til kompetanseutvikling hos personalet. Disse ulike strategiene kunne imidlertid komme til å fungere innbyrdes mot hverandre om ikke styreren balanserte de generiske strategiene mot de ressursbaserte. For stor vektlegging av generiske strategier i form av arbeid med styringsdokumenter uten å skjerme personalet, ville kunne medført at personalet kunne komme til å føle seg ”nedlesset” i arbeid de kanskje ikke hadde forutsetninger verken tidsmessig eller kompetansemessig for å mestre, noe som i neste omgang ville kunne virke demotiverende på dem. Om styrer derimot vektla for stor grad av ressursbaserte strategier uten å ha fokus på krav fra eier, så ville det kunne medføre at barnehagen ikke fulgte opp lokale styringsdokumenter, noe som i neste omgang kunne undergrave barnehagens evne til å utvikle seg som lærende organisasjon, sett i forhold til barnehagens mandat i forhold lover og forskrifter. God endringsledelse dreier seg om at styrer er klar over hva slags kontekst hun befinner seg i, både i forhold til hvilken type organisasjon man skal endre og utvikle, og hvilke omgivelser organisasjonen befinner seg i (Jacobsen, 2012).

KAPITTEL 6: AVSLUTNING

På mange områder står barnehagen ved et veiskille (Gotvassli, 2013). Noen av disse områdene er sterkere krav til strategisk ledelse, større fokus på kvalitet framfor kvantitet og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon for personale og barn. Denne utviklingen setter store krav til ledelse og fremtidig kompetanse i barnehagen (ibid.). I vår studie har vi undersøkt hva som kjennetegner ledelse i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling. Vår analyse viste at styrerne benyttet ulike former for analyse, involvering og forankring i sin ledelse av disse prosessene. For å belyse problemstillingen har vi lagt tre forskningsspørsmål til grunn for denne studien. I forhold til hva som kjennetegnet prosessen med valg av satsingsområder, har vi sett at styrerne "oversetter" kravene fra Kvalitetsutviklingsplanen ulikt, blant annet utfra hva de anser som er anvendbart og kan tilpasses til egen organisasjon. I sitt strategiske ledelsesarbeid var styrerne opptatt av å legge til rette for utvikling gjennom engasjement og motivasjon ved å involvere personalet på ulike måter, og på ulike ledelsesnivå i barnehagen, i prosessen med valg av satsingsområde. Styrerne utøvde ulike former for ledelse. Fra å være veldig støttende og å motivere til nytenkning og kreativitet, noe som kan forstås ut fra et transformativt perspektiv på ledelse, til å bestemme satsingsområde, lage planer for implementering og å definere hvilke roller de ulike ansattegruppene skulle ha i tilknytning til valg av satsingsområder, som kan forstås som transaksjonsledelse.

I forhold til forskningsspørsmålene; hva styrerne gjorde for å motivere personalet i prosessen med valg av satsingsområde, og på hvilken måte de tok i bruk personalets kompetanse i denne prosessen, ser vi at en av styrerne etter vår oppfatning utøvde strategisk ledelse.

I den første barnehagen la styrer vekt på personalets ønsker og disse fungerte sannsynligvis som motivasjon ved at de utfra egen kompetanse fikk være med å bestemme forslag til satsingsområder. Styrer la på denne måten til rette for samskapte læringsprosesser i grupper noe som trolig fremmet både motivasjon og kompetanseutvikling knyttet til valg av satsingsområde. I den andre barnehagen var trolig styrerens faglige kompetanse og engasjement en viktig drivkraft i arbeidet med valg av satsingsområde. Både i forhold til å få personalet motivert til å se seg som aktører i arbeidet med satsingsområdet, gjennom verdsettende tilbakemeldinger fra styrer i deres daglige arbeid, men også gjennom å formidle kunnskap til personalet gjennom kompetanseheving.

I den tredje barnehagen benyttet styrer sin sorteringskompetanse ved å ta strategiske valg i forhold til hvilket kompetansegrunnlag hun vurderte personalet trengte å utvikle med hensyn til det obligatoriske satsingsområdet "språk" og det valgte satsingsområdet. Begge disse satsingsområdene ble på en motiverende måte forankret i personalets kompetanse, ved at personalet fikk ta utgangspunkt i egen mestringskompetanse knyttet til satsingsområdene. Her benyttet hun sin sorterings- og konfigurasjonskompetanse i forhold til å finne ut hva i Kvalitetsutviklingsplanen som kunne være anvendbart i egen barnehage. Dette med tanke på å tilpasse Kvalitetsutviklingsplanens målsettinger til barnehagens samlede ressurser, som de menneskelige ressursene knyttet til kompetanse, og nettverkssamarbeid med andre barnehager, men også i forhold til rammefaktorer som tid og økonomi.

Andre faktorer som vi ikke tok med i vår studie var barnehagens størrelse. I ettertid ser vi at dette kanskje kunne ha vært med i vurderingen i valg av barnehage. Spesielt ettersom en av informantene gjorde oss oppmerksom på at hun opplevde barnehagens størrelse som viktig for hvordan barnehagen ble driftet.

Vi har i denne studien sett at styrerne har prioritert ulikt i forhold til på hvilket tidspunkt de valgte å invitere de ulike ansattegruppene med inn i beslutningsprosessen, altså på hvilket tidspunkt i prosessen avgjørelsen ble et felles eie. Vi har også sett på hvilket ledelsesnivå i organisasjonen avgjørelsen ble tatt og *hvem* som fikk ta del i denne beslutningen. Det er opp til styreren å bestemme både hvordan beslutningen skal foregå og på hvilke arenaer beslutningen skal fattes. Også når hele personalgruppa tar en avgjørelse i lag, er det alltid en styrer som har avgjort at denne fremgangsmåten er til det beste for barnehagen. En slik avgjørelse starter trolig ved styrers vurdering allerede før lederteamet eventuelt blir trukket inn, og før det øvrige personalet også trekkes inn. Så kan det være naturlig å anta at disse vurderingene trolig har påvirket ledelsesprosessene rundt valg av satsingsområdene i de ulike barnehagene. En mulig implikasjon for videre forskning, kan være å studere hvordan styrers håndtering av beslutningsprosessen har hatt innvirkning på motivasjonen i det videre arbeidet med satsingsområdene knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling.

Litteratur

- Andersen, E. S., Grude, K. V. og Haug, T. (2010). *Målrettet prosjektstyring*. Oslo: NKI Forlaget.
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Byrkjeflot, H. (2010). Omforming av ledelse og styring i offentlig sektor og privat virksomhet. I Ladegård, G. og Vabo, S. I. (red.), *Ledelse og styring* (s.221-236). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. and Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Journal of nordic early childhood education research. 3 (3): p. 16.
- Børhaug, K. (2013). *Democratic Early Childhood Educational and Care Management? The Norwegian Case in Researching Leadership in early childhood education*. H. Eeva, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. Tampere University Press: Tampere.
- Dahlsgaard, A. og Mejl, L. (2009). *Den profesjonelle pædagog*. København: Hans Reitzel.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Deci, E. L. og Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. University of Rochester. Rochester New York: Plenum Press. United States of America.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1994) . Promoting Self- determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 38, no.1.
- Deci, E. L (1995). *Why We Do What We Do. Understanding Self-Motivation*. London/ New York, etc.: Penguin Books Ltd.
- Deci, E.L. og Ryan, R. M. (1995). Human autonomi: The Basis for True Self-Esteem. I: M. H. Kernis (red.), *Efficacy, Agency and Self- Esteem*. New York/ London: Plenum Press.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2002). *Hanbook of Self-Determination Research*. Rochester, NYState: The University of Rochester Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016): *Den forskningsetiske retningslinjen for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 30.04.2018:
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, kapittel 7: " Hermeneutikk: forståelse og mening". Oslo: Universitetsforlaget. Ss 142-174.
- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K. Å. (2012). Veiledning og den lærende organisasjon. I A. K. Ulvestad & F.U. Karki (red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K., Å. (2014). Styrerens arbeid med barnehagen som lærende organisasjon. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K., Å., Moen, K., H. og Skogen, E. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s.59- 75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. og Skogen, E. (2014). Motivasjon og mestring i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, K. H. Moen og E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (s.127-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. og Vannebo, B. I. (2014). Barnehagestyreren som strategisk aktør- barnehagen som læringsarena. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, K. H. Moen og E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (s.77-126). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haakestad , H., Bråten, M. Jensen, R. S. og Svalund, J. (2015): *Tidsbruk i barnehager. Rapportering, organisering og ledelse*. Fafo-rapport 2015:43.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirkhaug, R. (2017). *Endring, utvikling og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommunestyrevedtak 28.09.2005, Sak: 0125/05 Ny organisering av kommunale barnehager. Lastet ned 01.05.2018:
<http://postliste.tromso.kommune.no/application/getDocument?filid=245807.0>

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 30.04.2018:
https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 30.04.2018:
https://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert Strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 30.04.2018:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Pedlex. Lastet ned 30.04.2018:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kuvaas, B. og Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ladegård, G og Vabo, S. I. (2010) Ledelse og styring- teoretisk rammeverk. I G. Ladegård og S. I. Vabo (red.) *Ledelse og styring* (s.15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Levin, M. og Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O., F. (2007): *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, B. C. og Stensaker, G. I. (2011). *Endringskapasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moe, Merete (2016). *Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, K. H. and Granrusten, P. T. (2013). *Distribution of Leadership Functions in Early Childhood Centers in Norway Following Organisational Changes*. In Researching Leadership in Early Childhood Education. Hujala, E., Waniganayake, M. and Rodd, J. Tampere university press: Tampere.

- Moen, K. H. og Granrusten, P. T. (2014). Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena- konsekvenser for ledelse. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K., Å., Moen, K., H. og Skogen, E. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s.101-126). Bergen: Fagbokforlaget
- Moolenaar, N. M., A. J. Daly, and P. J. C. Sleegers, *Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Scholls' Innovative Climate*. Educational Administration Quarterly, 2010. 46(5): p.623-670.
- Møller, J. (2009). *Ledelsesroller og lederidentitet i dagtilbud under forandring. Identitetsdannelse og lederidentitet i daginstitusjoner på 0 til 6 års området*. Roskilde Universitet: Roskilde.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nissen, K., Kvistad, K., Pareliussen, I. og Schei, S. H. (2015). *Barnehagens hverdagsliv. Refleksjoner rundt læring og danning*.
- Opdal, P. A. (2016). Å kunne mer enn man har lært? Om "generell kompetanse" i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. *Studier i Pædagogisk Filosofi*; Volum 5. (2) s. 62-78.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development, in; J. Jacobs (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: developmental perspectives on motivation*, Vol. 40, pp. 1-56 (Lincoln, NE , University of Nebraska Press).
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (red.). (2014). *Reformidéer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schei, S. H. og Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SINTEF (2014): *Rapport. Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. SINTEF A26525.
- Skogen, E. og Haugen, R. (2005) Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad og M. V. Slåtten (red.) *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Skrøvset, S. (2014). Verdssettende ledelse. I M. B. Postholm og T. Tiller (red.). *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s.262 -280). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard., Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tromsø kommune (2012). *Kvalitetsplan for kommunale barnehager i Tromsø kommune 2012-2016*. Tromsø: Tromsø kommune. Lastet ned 07.05.2018:
<https://www.tromso.kommune.no/getfile.php/3562939.1308.yxrerprppb/Kvalitetsplan.pdf>
- Tromsø kommune (2017). *Sammen for en framtidsrettet barnehage- Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø 2017-2020*. Tromsø: Tromsø kommune. Lastet ned 07.05.2018:
<https://www.tromso.kommune.no/getfile.php/3717942.1308.awfyvasdry/Kvalitetsutviklingsplan+barnehager+i+Tromsø+2017-2020.pdf>
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. I. og Lillejordet, S. (red.) *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv* (s.39-56). Bergen: Fagbokforlaget.

Innholdsfortegnelse for vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide for styrene

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i studien/ samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vedlegg 4: Tankekart koding

Intervjuguide

Foreløpig problemstilling: Hvordan involverer styrer personalet i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling i Tromsø kommune?

Forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner prosessene som er gjennomført i tilknytning til valg av satsingsområdene?
 2. Hva har styrergjort for å motivere personalet i denne satsningen?
 3. På hvilken måte er personalets kompetanse tatt i bruk?
-

Intervjuspørsmål.

1. Fortell litt om deg selv: utdanning/bakgrunn og hvor lenge har du vært ansatt i denne stillingen?

Tema: Prosessen med valg av satsingsområde.

2. Fortell litt om prosessen så langt i arbeidet deres med satsingsområde. Hvor langt er dere kommet?
 - a) Hvordan har dere jobbet etter at dere fikk i oppdrag fra kommunen å iverksette arbeidet med satsingsområde?
 - b) Hvem i barnehagen besluttet å gjennomføre valg av satsingsområde på måten du beskriver? Styrer, lederteam i barnehagen (=styrer og pedagogiske ledere), assistenter, ”hele personalgruppa”, en blanding av disse eller eventuelle andre?
3. Beskriv hvordan dere gjennomførte valg av satsingsområde?
 - a) Hva var begrunnelsen din, eventuelt deres for å gjennomføre valget på denne måten?
 - b) På hvilket beslutningsgrunnlag ble den endelige avgjørelsen tatt?
 - Ved avstemning i hele personalgruppen?
 - På lederteammøte i barnehagen utfra faglige begrunnelser?
 - Utfra personalets opplevelser av hva de mestrer godt?
 - Utfra personalets samlede kompetansenivå, hva er vi gode på, eller utfra hva bør vi bli bedre på?
 - Utfra barnehagens vurdering av ståstedsanalyser av sterke/svake sider?
 - Utfra brukerundersøkelser?
 - Utfra en kombinasjon av flere av de nevnte punkter?
 - Utfra andre begrunnelser?

Tema: Personalgruppas kompetanse.

4. I forhold til ledelse av prosessen med å velge satsingsområde, hvilke tanker gjør du deg med tanke på at personalet har forskjellig utgangspunkt både faglig og menneskelig?
 - a) Hvordan har eventuelt disse tankene /refleksjonene vært lagt til grunn for valg av satsingsområde utfra Kvalitetsutviklingsplanen til Tromsø kommune?

- b) Fortell hvordan dere kom til enighet?
5. I forhold til måten dere valgte satsingsområde på, hvordan tenkte du da på personalets kompetanse?
- a) På hvilken måte da?
 - b) Hvordan har du oversikt over kompetansen?
 - c) Får du til å vise de ansatte hvordan du bruker deres kompetanse? Fortell gjerne hvordan.
6. Når du ser kompetansen til hele personalet tenker du at alle har involvert seg, og at de kjenner på at dette er noe for dem, noe de er deltakende i?

Tema: Personalmedvirkning.

7. Og i forlengelsen av forrige spørsmål, har personalet fått bestemme noe i prosessen med å velge satsingsområde?
- a) Hvordan da?
 - b) Kan du gi noen eksempler?

Tema: Ledelse og motivasjon

8. Vi er også opptatt av dette med lederatferd, som anerkjennende og verdsettende ledelse. Har du gjort deg noen tanker om hva disse to begrepene innebærer?
9. Hvis du har vært anerkjennende og verdsettende, har du noen tanker om hvordan dette innvirker på personalets opplevelse av motivasjon?
10. Har du utfra eksempler på hva du gjør for å motivere personalet i det daglige?
11. I forhold til arbeidet med satsingsområdet: hvordan tenker du måten prosessen er blitt gjennomført på som helhet har påvirket motivasjonen?
- a) Hvordan tror du motivasjonen til de ansatte er tatt vare på i eller i etterkant av intervjuet?
 - b) Og hvordan videreutvikler eller holder du/ dere motivasjonen oppe hos personalet?

Tema: Oppsummerende avslutningsspørsmål

12. Hvis du hadde fått blanke ark, og gjort dette om igjen, ville du gjort prosessen på samme måte?
13. På hvilken måte tenker du motivasjon, kompetanse og satsingsområde kan sees i sammenheng?
14. Er det andre sider ved ledelses- og motivasjonsarbeidet du vil trekke fram fra eget arbeid som styrer som vi ikke har snakket om?
15. Er det noen tema du hadde forventet å bli spurt om som vi ikke har vært innom eller spurt om?
16. Hvordan opplevde du måten å bli intervjuet på?
17. Var det greit å få tilsendt spørsmålene i forkant? Eventuelle fordeler eller ulemper?

Takk for din deltakelse!!

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Barnehagebasert kompetanseutvikling i Tromsø kommune”

Vi, Ann-Sissel Enoksen og Anne Lise Bakke, er ferdige tre år av vår masterutdanning i Utdanningsledelse ved UiT Norges Arktiske Universitet. Vi har nå på begynt vårt fjerde og siste studieår, der vi skal skrive vår avsluttende masteroppgave. Vi har tenkt å samarbeide og forske sammen om følgende tema: ” Hvordan involverer styrer personalet i prosessen rundt valg av satsingsområder i barnehagebasert kompetanseutvikling i Tromsø kommune?”

Formålet med studien er å undersøke hvordan tre barnehager i Tromsø har valgt ut satsingsområde utfra Kvalitetsutviklingsplanen til Tromsø kommune, som er en del av den nasjonale satsingen på barnehagebasert kompetanseutvikling. I oppgaven er vi på utkikk etter informantenes erfaringer som styrer, og deres refleksjoner og tanker over disse erfaringene.

Beskrivelse av utvalg: Vi har valgt å intervju tre styrere i ulike kommunale barnehager i Tromsø, da barnehagene utfra Kvalitetsutviklingsplanen (=KUP) har gjennomført valg i egen barnehage av satsingsområde. Utvalget er trukket ut på bakgrunn av vårt kommunale arbeidsnettverk, anbefalinger fra andre pedagoger og med tanke på at vi ønsker representanter/styrere fra ulike barnehageenheter i kommunen.

Deltakelse i studien innebærer: Datainnsamling som krever deltakelse i halvstrukturerte intervju, hvor vi benytter notater og lydopptak. Spørsmålene vil bli oversendt respondent i forkant av intervjuet. Spørsmålene vil omhandle blant annet beskrivelse av hvordan valg av satsingsområde har vært gjennomført, og hvordan styrer har benyttet motivasjon i sin lederutøvelse i arbeidet med valg av satsingsområde utfra KUP.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi to som gjør studien som vil ha tilgang til opplysningene som lagres på personlige lagringsenheter beskyttet med personlig kode. Deltakerne vil ikke gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 14.mai 2018. Datamaterialet anonymiseres ved at det slettes fra mobilenheter.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Anne Lise Bakke telefon: 988 10018, eller Ann- Sissel Enoksen 414 42774

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

Samtykke til deltakelse i studien

I forhold til praktisk gjennomføring er planen som følger:

- Vi ønsker å gjennomføre intervjuene første uka i desember 2017
- Intervjuene foregår enkeltvis, og vil fortrinnsvis bli gjennomført på den enkeltes arbeidsplass.
- Vi er begge to tilstede på intervjuene, der en stiller spørsmål og den andre noterer.
- Tidsramme 45-60 minutter.
- Barnehagene vil bli anonymisert.

Med vennlig hilsen

Ann-Sissel Enoksen og Anne Lise Bakke

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning NSD



Lars Åge Rotvold
Mellomveien 110
9030 SJURSNES

Vår dato: 21.11.2017

Vår ref: 56861 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 29.10.2017 for prosjektet:

<i>56861</i>	<i>Hvordan kan styrer bruke motivasjon som strategisk ledergrep i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lars Åge Rotvold</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Lise Bakke</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfågnes gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 14.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Lise Bakke, annelisebakk@gmail.com



Vedlegg 4: Tankekart koding

Analyse	Involvering	Forankring
Kartlegge personalets forutsetninger	Refleksjonsmøter og personalmøter	Tilrettelegge
Ståstedsanalyse	Tenke felles på personalmøter	Velge metode etter personalets forutsetninger
Personalet reflekterer	Avstemning	Være systematisk og strategisk, vise tidshensyn
Kartlegge personalet	Avgjørelse tatt i lederteamet	Ta hensyn til tidligere erfaringer
Kjennskap til personalet	Avgjørelse tatt i plenum	Felles grunnforståelse
Alle sier noe- IGP	Personalmedvirkning	"Innsalg"