

Strategisk ledelse og utviklingsarbeid.

Hvilke strategier ligger bak styrers bruk av kurs som kompetanseheving og hvordan blir dette fulgt opp i barnehagen

Av

Veronika Johansen

kandidatnummer: 3042



En dag i familien Manns liv, Pushwagner

Bacheloroppgave

Førskolelærerutdanning, hovedmodell (IKT-støttet deltid).

Trondheim, Mai, 2016

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

Forord	3
1. Innledning	3
1.2. Bakgrunn for valg av problemstilling	3
2. Teori	5
2.1. Begrepsavklaring	5
2.2. Om organisasjoner	5
2.3. Barnehagens organisasjonskultur	5
2.4. Kompetanse- og utviklingsarbeid og i barnehagen	6
2.5. Lærende organisasjoner	7
2.5.1. <i>Single- and double-loop learning</i>	8
2.6. Barnehagen som en lærende organisasjon	9
2.7. Motivasjon	10
2.8. Ledelse	10
2.9. Ledelse i barnehagen	11
2.9.1. <i>Relasjonell ledelse</i>	11
2.9.2. <i>Strategisk ledelse</i>	12
2.10 Ledelse av barnehagen som en lærende organisasjon	13
3. Metode	15
3.1. Samfunnsvitenskapelig metode	15
3.2. Kvalitativ metode	15
3.3. Validitet og reliabilitet	16
3.4. Forforståelse	17
3.5. Faser i forskningsprosessen	17
3.6 Litteraturbruk	18
3.7 Etske overveielser og personvern	18
4. Drøfting og resultat	20
4.1. Strategisk bevissthet	20
4.2. Ledelse av utviklingsarbeid	22
4.3. Ledelse av en lærende organisasjon	25
4.3.1. <i>Organisasjoners hukommelse</i>	26
4.3.2. <i>Enkelt-og dobbeltkretset læring</i>	27
4.3.3. <i>Taus kunnskap</i>	28
5.0 Avslutning	29
Litteraturliste	30
Vedlegg	

Forord

Jeg vil takke min kjære medstudent Janne Nordberg for fire fantastiske år, lærere og veiledere for inspirasjon og informanter for at de ville delta. Min samboer William for å være sugardaddy og for hans utstrakte bruk av "tough love" om man skulle synes synd på seg selv. Foreldrene mine for at de er heiagjeng og alltid stiller opp som barnevakt. Denne oppgaven er til mine tre gutter; August, Konrad og Helmer. Endelig kan mamma bli selvforsynt med penger og ha fritid til å henge med dere med god samvittighet.

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven vil jeg presentere relevant teori opp mot min problemstilling og de funn jeg har gjort gjennom mitt forskningsprosjekt på strategisk tenking og kursing i barnehagen. Jeg vil i min teordel presentere mine utvalgte teoretiske emner der noen behandles lettfattelig, mens jeg i andre har valgt å gjøre dypere dykk. Dette vil igjen reflekteres i min drøftningsdel. Jeg har i metoddelen avklart hvilke valg jeg har gjort i forbindelse med forskningsprosessen.

I arbeidet med bacheloren min har jeg støtt på utfordringer i form av skrivesperre, idetørke og ørkentilstander i toppetasjen. Det å jobbe med en såpass langvarig prosess har vært noe av det mest krevende og lærerike med hele bacheloroppgaven for meg. Jeg har oppdaget sider ved meg selv jeg ikke trodde jeg hadde, som evnen til å faktisk dyrke frem en tålmodighet og ta et perspektiv som går lengre frem i tid enn den kommende uken. Det å få intervjuer mine informanter er noe som jeg vil fremheve som et høydepunkt. Jeg fikk komme til tre kloke, kunnskapsrike ledere som jeg opplevde bydde på seg selv med både sterke og svake sider. Det var lærerikt å oppleve at man etter så mange år i barnehagebransjen fremdeles brenner for ny kunnskap og at man evner å se man fortsatt kan hente ut ny inspirasjon til å gjøre sin jobb enda bedre. Jeg håper at jeg også kan ta med meg deres holdninger og engasjement inn i mitt virke som førskolelærer.

1.2. Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg har valgt problemstillingen "Hvilke strategier ligger bak styrers bruk av kurs som kompetanseheving og hvordan blir dette fulgt opp som en del av utviklingsarbeidet i barnehagen?", fordi ledelse og utviklingsarbeid i barnehagen er et område som jeg har stor interesse for og som jeg brenner for. Jeg har erfaring fra flere år som ansatt i barnehage og har gjort meg erfaringer og refleksjoner rundt dette med kursbruk og hvordan barnehagens ledelse jobber med å heve kompetanse i sin ansattegruppe. Jeg har også, underveis i mine studier ved

DMMH, fått opp øynene for hvor viktig det er at vi som jobber i barnehage er faglig oppdatert og ønsker å få inn ny kunnskap og ta i bruk nye praksiser. Dette mener jeg er utrolig viktig både for kvalitetssikring av tilbudet til barna, men også for å forstå samfunnskonteksten barna til en hver tid vokser opp i. Barndommen er dynamisk og vi som ansatte må utvikle oss i takt med de barna vi har ansvar for og gi barn og foreldre et tilbud som oppleves relevant og faglig kompetent. Jeg mener også at å være i stadig læring og utvikling som ansatte i barnehagen vil være med på å heve yrkets anseelse og gjøre barnehagen som fagområde mer interessant og viktig. Det å være i utvikling og føle at man jobber mot et mål vil også gjøre noe med entusiasme og engasjementet til de som jobber i barnehagen, mener jeg.

Jeg har valgt å vektlegge strategisk ledelse i min problemstilling da jeg har fått et inntrykk av at svært mange styrere er opptatt av å utvikle sine ansattes kompetanser, men at det finnes lite konkrete planer for hvordan dette skal gjøres og hva slags mål de ønsker å nå. Dette i seg selv synes jeg er interessant fordi det kan si noe om organiseringen av barnehagen som organisasjon, eller det kan være et uttrykk for at styrerene kanskje driver med strategisk ledelse som de selv ikke er bevisst. Jeg har valgt kurs fordi jeg gjennom mine år som ansatt og gjennom praksis har opplevd en utstrakt bruk av tid og ressurser på kurs og har i den sammenheng undret over hvordan dette blir tatt i bruk i etterkant og på hvilke grunnlag styrer velger ut kurs og ansatte som skal delta.

2. Teori

2.1. Begrepsavklaring

Med kurs i denne oppgaven mener jeg undervisningstilbud av kortere lenge som har som hensikt og inspirere til en gitt praksis, å undervise om enkeltemner innenfor vårt fagfelt. Kursene holdes både på individuelle og kollektive plattformer for de ansatte i barnehagen.

2.2. Om organisasjoner.

For å se på barnehagens organisasjon og organisering, må vi først forstå hva en organisasjon er. Busch, Vanebo og Dehlin trekker frem to elementer, i sin bok "Organisasjoner og organisering", som de mener definerer det som skiller en organisasjon fra andre sosiale konstellasjoner. Det første er at "en gruppe mennesker som i fellesskap arbeider mot spesifikke mål". Målene varierer selvsagt etter hvilke organisasjoner vi snakker om men det kan være alt fra å senke produksjonskostnader til å, som for eksempel i barnehagen, der vi jobber med å dekke fagområdene fra rammeplanen og å følge andre styringsdokumenter fra for eksempel kommune eller en privat eier.

Det neste punktet er at det som skjer i en organisasjon stort sett er formalisert. Det vil si at det for eksempel finnes beskrivelser av arbeidsoppgaver, og reglementer menneskene som er i organisasjonen må forholde seg til (T. Busch, J.O. Vanebo, E. Dehlin 2003, ss. 15-16).

Jacobsen og Thorsvik sier også at en organisasjon defineres ut ifra felles oppgaver og mål og at det finnes instruksjer og beskrivelser på arbeidsutføring som lar medlemmene i organisasjonen nå målene. De definerer det slik: "en organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål" (Jacobsen og Thorsvik, 2014, ss. 17-18). På bakgrunn av disse to definisjonene kan vi derfor si at en organisasjon utgjøres av menneskene som er med i organisasjonen, deres arbeidsoppgaver og deres felles mål.

2.3. Barnehagens organisasjonskultur.

I "Boka om ledelse i barnehagen" skriver Gotvassli om uformell og formell organisering. Uformell organisering går på organisasjonskulturen, mens det formelle sier noen om organisasjonens struktur. De formelle, strukturelle delene av organisasjonen lar seg lett definere, mens de uformelle og mer kulturelle, personbaserte elementene av organisasjonen vanskeligere lar seg avdekke, men disse er en vel så viktig del av organisasjonen som det formelle. Formelle deler av en kultur kan være arbeidsfordeling eller faste refleksjonsgrupper. Den uformelle organiseringen kan være sosiale relasjoner og følelsene medlemmene i

organisasjonen har. For barnehagen spesielt vil en kultur der kjerneverdiene er godt kommunisert med de ansatte lettere kunne danne et miljø der det å nå de mål man jobber mot blir lettere. (Gotvassli, 2012, ss. 216-218).

2.4. Kompetanse- og utviklingsarbeid og i barnehagen

Gotvassli definerer kompetanse som de kunnskaper, erfaringer, evner og holdninger som finnes blant de ansatte og i en organisasjon i sin helhet. Det kan med andre ord være en enkelt ansatts kunnskaper om et emne eller den totale summen av kunnskaper og ferdigheter som finnes i organisasjonen.

Med utviklingsarbeid, mener jeg i denne oppgaven utvikling av lærings- og endringskompetanse i en organisasjon. Læringskompetanse handler om det å lære og lære, men også det og avlære gammel kunnskap eller å sette gammel kunnskap inn i nye kontekster. Gotvassli sier at læringskompetanse fordrer metakunnskap- altså kunnskap om sin egen kunnskap og forståelse og refleksjon over hvordan og vi bruker kunnskapen vi besitter på den måten vi gjør. Endringskompetanse kan beskrives som evnen til å være i endring, herunder fleksibilitet i kunnskapen man besitter og systemet man ønsker å endre samt det å takle uforutsigbarhet i en prosess der man er i endring (Gotvassli, 2004, ss. 102-103).

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, står det at barnehagen som en pedagogisk institusjon skal være i stadig endring og utvikling, at den skal være en lærende organisasjon for å møte nye krav og utfordringer og at de ansattes kompetanser skal være i stadig utvikling. Det står også at det er styrer som er ansvarlig for at de ansattes kompetanser blir tatt i bruk i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 22). Rammeplanen er styringsdokumentet som alle barnehager skal rette seg etter. Dette er også gjengitt i dokumenter fra Kunnskapsdepartementet som "Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020". I dette dokumentet, som omhandler strategier for blant annet utviklingsarbeid i pedagogiske virksomheter, står det at barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse som setter i gang, og leder, utviklingsarbeid og utviklings- og endringsprosesser. Det er også poengtert at dette er en sentral oppgave for styrer i samarbeid med de pedagogiske lederne (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Lederne som jobber i barnehage er dermed pålagt å ta hensyn til kravet om at deres organisasjon skal være i stadig utvikling og at kompetansen blir tatt i bruk. Dette er en viktig presisering i forhold til min problemstilling som omhandler nettopp dette med utviklingsarbeid, strategisk ledelse og den jobben som må gjøres for å sikre at man bruker den kompetansen man besitter i sin ansattegruppe.

2.5. Lærende organisasjoner

For å kunne si noe om hvordan barnehagene kan bli såkalte "lærende organisasjoner" må vi se på kunnskap og organisasjonens forhold til kunnskap og læring. I boken "Ledelse av en Lærende Barnehage" sier Gotvassli at kunnskap er bearbeidet erfaring (Gotvassli, 2014, s. 19). Irgens sier at en organisasjons læreevne omhandler evnen til å omsette ny kunnskap til nye handlingsmønstre. Vi kan dermed si at en organisasjons evne til å være lærende og ta i bruk kunnskap er grunnlaget for å være en organisasjon i utvikling.

Irgens sier videre at begrepet "lærende organisasjoner" må ses på som en idealtilstand, da det er en stadig prosess som må vedlikeholdes. Han sier også at det som kan kjennetegne dette idealet er organisasjoner som verdsetter kunnskap hos sine ansatte høyt og som har evne til å være i stadig utvikling både på gruppe- og individnivå (Irgens, 2011, ss. 83-84). Dette igjen fordrer at organisasjonen har en struktur som stimulerer sine ansatte til utvikling, og er flinke på å ta i bruk ressursene. Jacobsen og Thorsvik sier om læring i organisasjoner at det er en tokomponentshandling som innebærer kunnskap og handling og at det er en endring i organisasjonens atferd som er målet med å tilføre ny kunnskap. De beskriver organisasjonell læringsprosess som en kjede hendelser der man starter med å registrere et behov for endring, ser på hva i den nåværende praksisen som eventuelt ikke fungerer, utarbeider tiltak for å løse problemet og til slutt sette tiltakene ut i livet, med andre ord endre praksis og dermed også organisasjonens adferd. (Jacobsen og Thorsvik, 2014, s. 354). Irgens presenterer en modell om organisasjonens læringsatferd som viser hvordan evnen til læring er avhengig av en rekke elementer. Jeg vil gjengi denne modellen her:



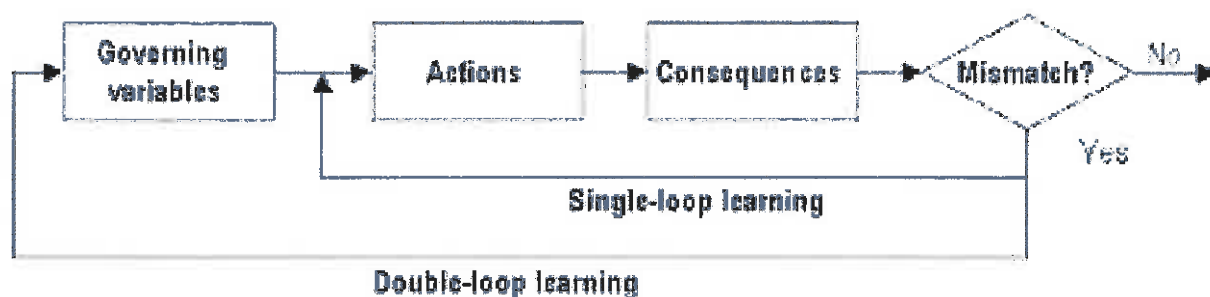
Figur 3.1 Organisasjonens læringsatferd (Irgens, 2011, s. 84).

Om denne modellen, som er fremstilt som en syklisk prosess, legger Irgens noen premisser til grunn for hvordan en organisasjon kan utvikle seg til å bli en lærende virksomhet. Det starter med endringssignalene, som kan være konkrete endringer i for eksempel lovverk som virksomheten må forholde seg til, eller mer løse utfordringer som stor gjennomtrekk av ansatte. Man ser at det foreligger nye premisser for driften. Videre er det organisasjonens kommunikative kompetanse som spiller inn i læringsprosessen. Hvordan klarer organisasjonen å håndtere informasjonen, hvilke kunnskaper og kompetanser har de for å kunne gjøre noe med den endringen de må foreta. Her presenterer Irgens fire punkter han mener virksomheten må kunne legge til grunn for å skape god kommunikasjon: De må kunne innhente ny informasjon, skille vesentlig informasjon fra uvesentlig, tolke viktig informasjon og få frem eventuell tilleggsinformasjon. Det må med andre ord ligge kunnskaper eller rutiner til grunn som gjør at organisasjonen klarer å konkretisere sine behov, og å finne eventuelle løsninger på utfordringene den står ovenfor. Videre er vi ved organisasjonens læreevne. Hvordan organisasjonen klarer å omdanne den informasjonen de har mottatt gjennom endringssignaler, og å innhente relevant informasjon for å kunne skape en endring til og faktisk endre praksis for å møte de nye utfordringene organisasjonen står ovenfor. Til sist kommer organisasjonens respons. Hvordan klarer organisasjonen å handle ut ifra den informasjonen de nå sitter med. Her nevner Irgens også reaktiv og proaktiv handling. En respons på endringssignalene som er autmoatisert og lite gjennomtenkt vil være reaktiv. Da handler organisasjonen på autmoatikk, uten å bruke informasjonen de har innhentet. En proaktiv respons er derimot et resultat av at organisasjonen har et reflektert og bevisst svar til sine endringssignaler. Videre sier Irgens at om en organisasjons læreevne er lav, vil man møte motstand for endringer. Det er lite rom for læring om organisasjonen i utgangspunktet ikke ønsker eller ser behovet for å endre seg. I en lærende organisasjon vil synspunktene på utvikling ligge som et grunnlag for hele driften og da være mottakelig for nye endringer og ha en rutine for å endre seg, og dermed også lære (Irgens, 2011, ss. 84-87).

2.5.1. Single- and double-loop learning.

Single- and double-loop learning, eller enkel- og dobbelkretset læring, er en teoretisk model over organisasjoners evne til å lære og det å endre praksis. Chris Argyris sier i sin bok "On Organizational Learning" at for å få til varige atferdsendringer må teorien som er i bruk endres. Organisasjonen vil ikke utvikle seg om dette ikke gjøres og utfordringene som oppsto vil komme tilbake, for å bli så og bli løst med de samme verktøyene. Man har dermed en

lærings sirkel der man egentlig ikke lærer noe, og organisasjonen utvikler seg ikke. Dobbeltkretset læring oppstår når organisasjonen finner en feil, endrer sine grunnleggende systemer og samt endrer handlinger utifra systemendringene. Samtidig fremhever Argyris det han kaller match/mismatch-elementet i læringen. Det at man oppdager et problem eller kommer frem til en løsning på et problem gir ikke læring i seg selv. Læringen oppstår når man faktisk utøver de endringene man har kommet frem til. Og denne endringen må være en "match" for organisasjonen, er den ikke det, og man har en "mismatch", er man tilbake i kretsen og må starte prosessen på nytt. Her er en grafisk fremstilling av single- and double-loop learning modellen til Argyris:



Som vi ser ut fra modellen har vi altså en krets der kunnskap blir resirkulert om man ikke kan handle ut ifra en sitt forarbeid med endringssignalene. Det er viktig å se denne modellen i rett perspektiv. Det er i forbindelse med utviklings- og endringsarbeid i en organisasjon at dobbeltkretset læring er en modell som gir kunnskaper om hvordan man kan løse en slik utfordring. Som Argyris selv påpeker er mye av organisasjoners virke enkeltkretset og skal være det fordi det omhandler å forbedre en etablert praksis. (Argyris, 1999, ss. 67-69). Dette er viktig opp mot den delen av min problemstilling som omhandler utviklingsarbeid i en organisasjon og nettopp det å ta inn og bruke ny kunnskap.

2.6. Barnehagen som en lærende organisasjon

I "Et kompetent barnehagepersonell" skriver Gotvassli at noe av det viktigste med kompetanseutvikling er å sikre kvalitet på tilbudet vi gir i barnehagen. Her påpeker han også at et vel så viktig element som å innhente ny kunnskap i barnehagen, er utnyttelse og oppdatering av den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen. Hvordan bør så barnehagene jobbe for å nå sine mål som er pålagt dem, men også for å skape et miljø der man har lært og lære og der man er i en stadig dynamisk prosess med utvikling som tar i bruk ny kunnskap suksessivt? Gotvassli peker på blant annet taus kunnskap som et element. Med taus kunnskap menes den kompetanse enkeltindivider besitter som ikke uttrykkes verbalt,

men som kommer frem gjennom handlinger, i form av praktiske arbeidsinstrukser eller veiledning i en praksissituasjon. I barnehagen er dette en utbredt måte å videreføre kunnskap på og taus kunnskap er en implementert del av førskolelæreryrket. Gotvassli mener at den tause kunnskapen er viktig for førskolelæreryrket da omsorg, kontakt med barn og mellommenneskelige relasjoner er en essensiell del av kunnskapen i vårt yrke (Gotvassli, 2004, ss. 120-121).

2.7. Motivasjon

Jeg vil her gi en kort gjennomgang på hva som menes med motivasjon og hva som kan gi et Skogen og Haugen sier at motivasjon kommer fra en drivkraft som fører til handling og som fører til "målrettet atferd". De sier også at motivasjon betinges i at vi befinner oss i en pågående prosess (Skogen, 2013, s. 117).

Jacobsen og Thorsvik mener at motiverte ansatte vil yte ekstra inn i sin organisasjon og at en person som er motivert i sitt arbeid ønsker å ta i bruk sin kompetanse og ut ifra indre driv ønsker å bidra til fordel for organisasjonen. De peker også på fordeler rent produktivt, og kanskje også økonomisk samt at man vil kunne ha konkurransefortrinn om man har motiverte ansatte (Jacobsen, 2014, ss. 240-241). Skogen og Haugen sier videre at motivasjon er det som oppstår i forholdet mellom behov og ytre faktorer, eller insentiver, og at det ofte er de som iverksetter motivasjon hos et individ. Eksempler på slike insentiver i et fagmiljø kan være lønn, mestring, makt, tilhørighet eller anerkjennelse fra kolleger (Skogen, 2013, ss. 117-120). Dette er relevant opp mot funn i mine data.

2.8. Ledelse

"Ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdninger og atferd" sier Jacobsen og Thorsvik. En leders oppgaver er med andre ord omfattende og krever innsikt og kunnskaper om mellommenneskelige relasjoner. Videre sier de at i en organisasjon har ledelse som formål å få medarbeidere til å nå mål, motivere dem til å utnytte sine ressurser og samtidig skape trivsel slik at klimaet i organisasjonen stimulerer de ansatte til nettopp dette. De peker på tre aspekter ved ledelse. Det ene er ledelseshandlinger som utøves av en eller flere organisasjoner, det neste er hensikten ledelsen har til å påvirke kolleger til å utføre arbeidsoppgaver og det siste er måloppnåelse i organisasjonen. Det blir også fremhevet at denne tankegangen rundt ledelse er knyttet opp mot makt; Lederen utøver makt ovenfor sine ansatte slik at de handler slik lederen ønsker (Jacobsen, 2014, ss. 416-417). Vanebo og Busch sier at ledelse er en nødvendig funksjon i alle organisasjoner da den skal sikre nettopp denne måloppnåelsen. De sier videre

at ledelse handler om samhandling mellom mennesker og at lederne påvirker og blir påvirket og at det er en gjensidig avhengighet i samspeillet mellom den som utøver makt, lederen, og de som de som skal bli ledet, lederens underordnede (Busch og Vanebo, 1997, s 83). Vi kan med andre ord si at å lede er en dynamisk prosess der en balanse mellom utøvelse av makt og lydhørhet ovenfor de man skal lede er et viktig element.

Jeg vil videre se på ledelse i barnehagen, herunder pedagogisk ledelse, strategisk ledelse, relasjonell ledelse og ledelse av en lærende organisasjon, som er de punktene jeg har fokusert på i min oppgave.

2.9. Ledelse i barnehagen.

I barnehagen bærer lederen ofte tittel ”styrer”. Utviklingen av styrerrollen har skjedd i takt med utviklingen av barnehagen som organisasjon og for dagens ledere i barnehagen er måloppnåelse, administrative oppgaver, pålagte føringer fra stat og eier, dokumentasjon av virksomhetens planer og utførte arbeid, pedagogisk ledelse samt ansvaret for å lede en lærende organisasjon viktige elementer. Også strategisk ledelse har fått en viktig plass i barnehagen etter at fokuset på kvalitet og konkurranse om brukerne har vokst frem også i barnehagesektoren. Jeg vil komme tilbake til dette temaet senere i dette kapitlet.

Som nevnt tidligere handler ledelse om å påvirke sine ansatte til å utføre bestemte oppgaver og å nå mål. Styrerens oppgaver i barnehagen er som nevnt mangfoldige. De har det pedagogiske hovedansvaret i barnehagen og skal organisere dette slik at arbeidsoppgavene kan gjennomføres samtidig med at de skal veilede personalet slik at oppgavene blir utført etter den hensikt styreren ønsker. I tillegg til det administrative og personalansvar, har styreren også hovedansvaret for barna og foreldresamarbeidet. Dette krever en evne til å planlegge drift og å organisere den slik at alle krav og mål kan møtes (Skogen, 2013, ss. 27-28).

Det innebærer også ansvaret for ansattes læring, motivasjon og kunnskap, veiledning av ansatte og det å sette i gang refleksjonsprosesser hos sine ansatte (Gotvassli, 2012, ss. 65-67).

I ”Et kompetent barnehagepersonale” sier Gotvassli om den pedagogiske lederrollen at den må legge til rette for gode læringsprosesser i barnehagen, at de skal lære å lære (Gotvassli, 2004, s. 127).

2.9.1. Relasjonell ledelse

Jeg har valgt å ta med et avsnitt om relasjonell ledelse da jeg opplever at det er en lederstil i alle fall to av mine tre informanter har adoptert i større eller mindre grad.

Relasjonell ledelse, eller relasjonsledelse, innebærer at de mellommenneskelige forholdene står i fokus. Det er relasjonene mellom menneskene, men også menneskenes relasjoner til

barnehagens mål som er det viktige. Tidligere teorier om relasjonsledelse satte opp et skille mellom det å styre en organisasjon på en demokratisk, støttende måte, eller det å være styrende og autoritær. Man tegnet et bilde der lederen enten var opptatt av enten personalet eller av måloppnåelse. Nå er bildet endret og man ser at man kan ivareta begge disse delene av en organisasjon. Blake og Mouton fremhever den relasjonelle lederstilen der lederen klarer å balansere hensynet til personalet i kombinasjon med et fokus på måloppnåelse gir ”maksimalt god lederstil” (Skogen, 2013, s. 31). Gotvassli sier at med relasjonelt perspektiv på ledelse anerkjenner man forskjellene hos individene med et fokus på å utfylle hverandre og utgjøre et team med bred slagside på bagrunn av mange individer med ulik kompetanse som handler sammen. (Gotvassli, 2006, s. 90).

2.9.2. Strategisk ledelse.

Jacobsen og Thorsvik definerer strategisk ledelse som en ledelsesform der fokuset er på mål og visjoner og der det å legge strategier og lage rammer for rekruttering og utvikling, samt det å designe strukturen på dette er kjennetegn (Jacobsen, 2014, ss. 417-418). Gotvassli setter strategisk ledelse i likhetstegn med entreprenørskap i sin bok ”Boka om ledelse i Barnehagen”. Han beskriver to ulike perspektiver innenfor strategisk ledelse. Det ene perspektivet er generiske strategier, og peker til Jacobsen og Thorsviks definisjon. Her er veien mot målet og barnehagens forhold til omgivelsene i sentrum. Det å utvikle organisasjonen i takt med de forventningene som finnes rundt barnehagen er en viktig ledelsesfunksjon og det krever visjonær leder som styrer organisasjonen i den retningen ledern ønsker den skal utvikle seg. Her er det også viktig at lederen har et helhetlig syn på driften av barnehagen og at utvikling av organisasjonen gjør den konkurranse- og overlevelsedyktig. Det andre perspektivet er ressursbasert strategi. Her ligger kartlegging av de ressursene barnehagen allerede besitter og som kan gi deres organisasjon fortrinn i konkurransen med andre barnehager. Her peker Gotvassli på at noe av det viktigste med dette perspektivet, er å sørge for at barnehagen har ressurser og kompetanser som gjør deres organisasjon unik. I en barnehage kan disse ressursene være fysiske ressurser, som uteområder eller lokalene barnehagen driftes i. Menneskelige ressurser som kompetanse og ferdigheter eller organisatoriske ressurser som nettverk med andre barnehager eller tilknytning til en læringsorganisasjon. I barnehagesektoren har behovet for en strategisk ledertenkning blitt mer fremtredende i de seneste årene etter at full barnehagedekning er blitt et faktum. Fra et fokus på å møte behovet til alle som ønsket en barnehageplass, opplever nå mange barnehager at de må profilere seg med sine ressurser for å få nok søkere til akkurat sin

barnehage. Dermed har også behovet for å organisere seg mer strategisk også vokst frem. Samtidig fremhever Gotvassli Strand som har gjort at funn i som sier at selv om styrerne tror at de arbeider med strategisk ledelse og entreprenørskap, bruker de i realiteten liten tid på det. I analysen av Strands data fant de to dimensjoner i arbeidet med strategisk arbeid i barnehagen: Realiseringsnivå, som omhandler i hvilken grad styreren realiserer sine planer for strategisk ledelse og bevissthetsnivå som går ut på hvor bevisst styreren er på at strategi er noe man må jobbe med i barnehagen. Ut i fra disse to dimensjonene, samt en undersøkelse han selv har gjort blant flere styrere, mener Gotvassli at vi finner fire ulike lederroller man kan ta når man arbeider med strategisk ledelse. Vi får de strategiske aktørene, de som faktisk jobber med det strategiske arbeidet og kan dokumentere det. Dette er også en gruppe som engasjerer seg og involverer seg i styring som går utenfor egen organsiasjon, men som vil kunne påvirke den. Den pragmatiske fornyer er en leder som er mindre bevisst i sitt strategiske arbeid, men som kanskje gjennomfører en god del arbeid som er nettopp strategisk motiverte. Videre har vi driftslederen som verken har tydelig strategisk lederstil eller viser til handling innenfor feltet. Fokuset til driftsledern vil være på den daglige driften av barnehagen. Til slutt har vi utviklingsfilosofen. Her er det god kunnskap og refleksjoner rundt strategisk ledelse, men det er lite som har materialisert seg til noe konkret inn i organisasjonen. Gotvassli fremhever at den gruppen de så flest av i denne studien, var den pragmatiske fornyeren. Altså lederen som arbeidet strategisk og hadde måloppnåelse, men som var lite bevisst at det var nettopp strategisk ledelse de bedrev (Gotvassli, 2012, ss. 234-237).

2.10 Ledelse av barnehagen som en lærende organisasjon

Som nevnt i punkt 3.3. i min teoridel, er en lærende organisasjon en organisasjon som har lært å lære og som stadig tar inn læringen i en kontinuerlig utviklingsprosess. Å lede en lærende organisasjon er et viktig element innenfor styrers arbeid. Da barnehagene ble implementert i Kunnskapsdepartementet og det kom en ny versjon av Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, ble det samtidig definert at barnehagen skulle være en lærende organisasjon. Formålet med denne presiseringen var å presisere viktigheten av å skape barnehagen som en organisasjon i kontinuerlig utvikling. Ettersom fokuset på kvaliteten på barnehagetilbudet har vokst frem, har også barnehagen som en lærende organisasjon fått større plass i vårt fag (Skjæveland, 2014, ss. 39-40). Ledelse av en lærende organisasjon har blitt en disiplin leder i en barnehage må kunne utøve i følge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 22). Samtidig er det få retningslinjer eller

presiseringer om hva dette innebærer. Gotvassli sier at dette åpner for at styrerne selv må gi begrepet "en lærende organisasjon" mening og innhold (Gotvassli, 2014, s. 59). Gotvassli har undersøkt styreres forhold til begrepet lærende organisasjon og gjengir i boken "Ledelse av en lærende barnehage" noen resultater jeg mener er relevante for min oppgave. Et av hans funn er at det er forholdvis mange av styrerne som han intervjuet som manglet en presis forståelse for hva en barnehagen som en lærende organisasjon faktisk betyr. Dette må ses opp imot mangelen på en klar definisjon i styringsdokumenter fra departementet.

3. Metode.

3.1. Samfunnsvitenskapelig metode

Her vil jeg mer spesifikt skrive om den samfunnsvitenskapelige forskningsmetode. Metode er opprinnelig et greskt ord og betyr "veien mot et bestemt mål" (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 29). Som forskningsredskap er metode det vi benytter for å finne svar på et konkret spørsmål eller en problemstilling. Innenfor samfunnsvitenskapen, der mitt fagfelt tilhører, er vi i den delen av akademia som omhandler forskning på mennesker og samfunn. I de samfunnsfaglige disiplinene ser man på ulike mekanismer som er med på å skape og utgjøre vårt samfunn. Vi ser blant annet på mellommenneskelige forhold og de mer samfunnsstrukturelle forholdene som virker inn på vår virkelighet.

Videre er analyse og hvordan man skal tolke sine empiriske data viktig. Med empiri menes kunnskap bygd på erfaring (Dalland, 2012, s. 115). Empirien i den samfunnsvitenskapelige metode vil være de innsamlede data man sitter igjen med etter gjennomført forskning, dette skal være grunnlaget for forskningen. Teori og drøfting skal gjøres ut fra de empiriske funnene man sitter igjen med etter å ha analysert sine innsamlede data.

Vi har to hovedtyper metoder: Kvantitativ og kvalitativ metode. Med kvantitativ metode menes innsamling av tallmaterieell, for eksempel gjennom en spørreundersøkelse, der formålet er å kartlegge utbredelse av et fenomen. Dette er en konkret, målbar metode og betegnes ofte som "harde data". Ved bruk av kvalitativ metode ser man på kvaliteter eller kjennetegn ved et område man ønsker å studere. Det er ikke-målbare data som må settes i en kontekst og tolkes ut ifra den teori og kunnskap man har tilgjengelig og blir kalt "myke data". (Johannessen, 2010, ss. 29-37).

I min bachelor har jeg valgt en kvalitativ metode for å samle inn data.

3.2. Kvalitativ metode.

Med kvalitativ metode menes som nevnt tidligere en ikke-målbar innsamling av data.

Konteksten og tolkningen av de data som er samlet inn utgjør grunnlaget for det man skal forske på og må ses i sammenheng med de konkrete funnene man gjør. Det er flere muligheter for å gjennomføre et forskningsprosjekt med kvalitativ metode, blant annet gjennom observasjon eller intervju. Jeg har i min bachelor valgt det kvalitative forskningsintervju som metode. Om kvalitativt forskningsintervju sier Dalland at formålet er å få tak i intervjuobjektets beskrivelse av den livssituasjon han eller hun befinner seg i (Dalland, 2012, s. 153). Slik jeg tolker dette er altså essensen av intervjuobjektets egne

refleksjoner, tanker og opplevelser det som skal ligge i grunn for analyse, teori og drøfting når man benytter seg av denne kvalitative metoden. Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg mener at det er den beste måten å kunne undersøke forutsetningene gitt i min problemstilling. Jeg ønsket å høre styrernes ulike refleksjoner rundt strategisk ledelse, deres synspunkter på bruk av kurs og hvordan de tok i bruk sine ansatte kunnskaper inn i sin organisasjon. Gjennom intervjuene har jeg fått konkrete svar, men også refleksjoner rundt de valg eller løsninger styrene har valgt og dette har vært interessant og verdifull informasjon for meg og noe jeg ikke ville fått gjennom bruk av en kvantitativ metode. Jeg har intervjuet tre styrere i tre barnehager der alle har fått stilt de samme spørsmålene og på denne måten har jeg fått fine reflekterte samtaler rundt min problemstilling. Dette har vært svært lærerikt for meg og gitt meg et godt datainnsamlingsgrunnlag for videre analyse og drøfting.

Metodekritikk

3.3. Validitet og reliabilitet

Med validitet menes de empiriske funnenes gyldighet og relevans opp mot min problemstilling (Larsen, 2007, s. 80). Min intervjuguide og styrernes svar må samsvare med det jeg ønsker å forske på. Det mener jeg at jeg har lyktes med, da jeg som nevnt har fått et godt grunnlag i mine data for å gjøre en analyse av det innsamlede materiale opp mot min problemstilling, noe som styrker validiteten i min oppgave. Jeg har forsøkt å gå systematisk frem i min analyse for å på best måte få frem hva jeg legger til grunn for de resonnementer, valg og slutninger jeg har kommet frem til. Videre har jeg vært grundig i transkribering, sammenfatning og tolkning av datamaterialet mitt for å minske eventuelle feilkilder.

Reliabiliteten i min oppgave har jeg styrket ved at de intervjuobjektene har fått de samme forutsetningene for gjennomføring av intervjuene. Informantene har selv fått velge sted og tid for gjennomføring av intervjuet og de har fått samme informasjon i forkant om hva intervjuet skal omhandle. Jeg har vært systematisk og har med størst mulig nøyaktighet transkribert hvert intervju for seg og laget sammenfatninger av funnene i hvert intervju før jeg har sammenlignet og gjort totalanalyser av mine innsamlede data. Med reliabilitet i denne sammenhengen menes oppgavens pålitelighet (Dalland, 2012, s. 52).

Likevel vil jeg påpeke at eventuelle feilkilder og svakheter ved oppgaven kan forekomme da jeg ikke har gjennomført intervjuene over tid for å sikre test-retestreliabilitet, og jeg har vært alene som intervjuer og derfor ikke kan vise til interreliabilitet som ville styrket min oppgave ytterligere.

3.4. Forforståelse

Forforståelse i forskning er de tanker, oppfatninger, erfaringer og eventuelle fordommer jeg som forsker tar med meg inn i mitt undersøkelsesarbeid. Dette er nødvendig for å se sammenhengene i det man skal undersøke, men det er også viktig at man er sin forforståelse bevisst når man har valgt seg et tema eller en problemstilling man ønsker å utforske. Forforståelsen vil også kunne være med å påvirke min oppfattelse, og også tolkning, av intervjuer og innsamlede data. Forforståelsen vil også ligge til grunn for hvordan jeg utarbeider spørsmålene i intervjuguiden og hvordan jeg vil forstå svarene jeg får.

(Johannessen, 2010, s. 118)

Gjennom min erfaring både som ansatt i barnehage, og fra praksis gjennom mine studier, har jeg fått et inntrykk av at kursvirksomhet innenfor barnehagesektoren er ganske utbredt. Det har også vært min oppfatning at strategisk tankegang bak utvelgelse både av kurs og hvilke ansatte som skal delta har vært litt tilfeldig. Jeg har også hatt en opplevelse av at det som de ansatte fikk kursing i ikke ble tatt i bruk i vesentlig grad i barnehagen og at det ikke var en direkte del av utviklingsarbeidet. Dette er min forforståelse og er noe av utgangspunktet for at jeg ville snakke med styrene og deres bruk av kursing og ligger også til grunn for valg av problemstilling.

Dette, samt spørsmålene i min intervjuguide, må ses i sammenheng med den forforståelse som er gitt her. Også utvelgelse av intervjuobjekter er påvirket av min forforståelse.

Informantene var selektert ut fra et bestemt kriterie; de er alle styrene med lengre fartstid som ledere i barnehager jeg hadde kjennskap til fra før. Jeg har med andre ord gjort en skjønnsmessig utvelgelse av informanter og utfordringer med en slik ikke-sannsynlighetsutvelgelse vil være at jeg hadde en forståelse av at disse styrene hadde noen synspunkter og kunnskaper innenfor min problemstilling.

3.5. Faser i forskningsprosessen

I Johansessen med flere beskrives forskningsprosessen som en prosess som går over fire faser. Den første fasen er forberedelser, herunder valg av fagområde, formulering av problemstilling, relevant teori og utarbeiding av intervjuguide. Også hva undersøkelsens formål vil være er en viktig del av forberedelsene. I mine forberedelser har jeg hele tiden hatt en tanke om å skrive om ledelse og utviklingsarbeid. Dette er et av de feltene innenfor førskolelærerutdanningen jeg brenner mest for. Kunnskap om god strategisk ledelse og hvordan vi tar i bruk den kunnskapen vi tilegner oss gjennom kursing og etterutdanning tror jeg er viktig kunnskap jeg

som førskolelærer, pedagogisk leder og eventuelt styrer/leder vil ha stor nytte av etterendt utdannelse. For meg har prosessen med å finne en god problemstilling vært en krevende del av oppgaven. Utarbeiding av intervjuguide synes jeg var enklere fordi jeg da allerede hadde avgrenset oppgaven min til i hovedsak to områder som spørsmålene kunne sentrere rundt. Den andre fasen er datainnsamling, i mitt tilfelle intervju. For å gjøre datainnsamlingen enklere valgte jeg å ta opp intervjuene. Dette for å sikre en best mulig gjengivelse og et godt grunnlag for analysen. Videre var transkriberingen en viktig del av datainnsamlingen. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene i sin helhet fordi jeg mener at det ville gi meg den grundigste basen å analysere ut ifra og dermed også styrke validiteten av mine innsamlede data. Tredje fase er dataanalyse. Herunder også datareduksjon og fortolkning av kvalitative data. Her anså jeg det som essensielt å gå systematisk og grundig til verks. I første omgang tok jeg for meg datareduksjon og så etter fellesnevnerne, eller nøkkelord i mine funn. I Johannessen er dette beskrevet som å organisere data etter tverrsnittbasert og kategoribasert inndeling. Med dette menes altså en metode for å organisere data der man kategoriserer fellesnevnerne i funnene og lager en base for analyse på denne måten (Johannessen, 2010, s. 166). Jeg synes denne metoden fungerte best for meg fordi den ga meg verktøy for å kunne si noe om samsvar i informasjonen jeg hadde innhentet. Videre bearbeidet jeg funnene med å ta med mer konkrete eksempler informantene hadde gitt og jeg gjorde en systematisk samling av de punktene styrene hadde gitt vesentlige, ulike svar. Siste fase er rapportering, i dette tilfellet er det funnene, analysen, drøftingen og den relevante teorien presentert i min bacheloroppgave. (Johannessen, 2010, ss. 32-33)

3.6 Litteraturbruk

Jeg har benyttet meg av både pensumlitteratur, tillegglitteratur og styringsdokumenter i min bacheloroppgave. Med et allsidig utvalg, og bruk, av litteratur håper jeg å få bredest mulig teoretisk dekning for min analyse og drøfting. Jeg ønsker å belyse mine funn opp mot flere teoretiske kilder. Dette håper jeg også vil være med å styrke validiteten av min oppgave.

3.7 Etiske overveielser og personvern

Når det kommer til intervjuer og iverksettelse av informanters anonymitet og de etiske problemene rundt transkribert data fra intervjuer, har jeg gjort meg noen tanker om dette i forkant av intervjuene. Det var viktig for meg å understreke at intervjuene ville bli anonymiserte og at jeg ville slette lydfilene så snart jeg hadde transkribert dem. Jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene gjengitt hos Johannessen med flere. Herunder

informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, min plikt som forsker til å respektere informantenes privatliv og mitt ansvar som forsker for å unngå skade. Dette har jeg gjort ved å sende ut samtykkeskjema med informasjon om prosjektet som alle informanter har skrevet under på. Jeg har også informert hvor lang tid mine data oppbevares før de slettes og at informantene sto fritt til å trekke seg fra prosjektet. Alle informantene er anonymisert i transkriberingen, dette for sikre at deres rett til personvern er sikret (Johannessen, 2010, ss. 89-94).

4. Drøfting og resultat.

Ut i fra min problemstilling ”Hvilke strategier ligger bak styrers bruk av kurs som kompetanseheving og hvordan blir dette fulgt opp som en del av utviklingsarbeidet i barnehagens organisasjon” og spørsmålene i min intervjuguide (Vedlegg 1), vil jeg nå drøfte de empiriske funn jeg har gjort i analysen av mine informanternes intervju opp mot den teorien jeg har presentert. Jeg vil her presisere at mine informanter ikke har gitt konkrete svar på alle spørsmålene jeg stilte i intervjuguiden og at jeg ut ifra mine funn har endret problemstilling. Dette gjør at spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1) avviker noe fra de temaene som blir behandlet her. Årsaken til dette kan være formuleringen av spørsmålene, interesser og profilering fra styrenes side eller det faktum at jeg opplevde at mine informanter var svært ivrige med informasjonen og at det var lett å snakke seg bort fra spørsmålene. Jeg lot informantene gjøre dette da jeg opplevde at informasjonen de kom med var interessante og relevante selv om det kanskje ikke ga et direkte svar til min problemstilling. Dette må kunne ses som en del av det å jobbe med mennesker, og undersøke menneskelige faktorer, slik jeg ser det. Man kan planlegge noe, men på grunn av at vi har med andre mennesker å gjøre, kan utfallet alltid bli annerledes enn man hadde tenkt. Dette er noe jeg helt generelt synes er viktig opp mot arbeid i barnehagen der mellommenneskelige relasjoner er en så viktig del av vårt arbeid. En faktor som gjør en arbeidsplass både spennende og uforutsigbar. Kapitlet er strukturert slik at jeg både gir sitater fra mine informanter og sammenfatninger av mine empiriske funn i denne delen.

4.1. Strategisk bevissthet.

Mitt første spørsmål til informantene inbefatter strategisk ledelse og hvordan kursing og utviklingsarbeid foregår i deres organisasjon. Det jeg ønsker å finne ut her er om de, som jeg beskrev i kapitlet om forforståelse, har et liberalt syn på bruk av kursing og om de er mer strategisk bevisste.

Informant 1 svarte følgende:

”Jeg har en dobbelt holdning til dette med kursing. Den ene delen er at vi noen ganger trenger ny kunnskap om et tema som vi må jobbe med, eller at ingen av de ansatte besitter denne kunnskapen. Da hender det at vi må få inn noe kompetanse, eller inspirasjon inn i barnehagen. Da enten i form av at noen drar på kurs, eller at vi tar inn dette som satsningsområde og at alle kurses innen dette. Den andre delen er i forhold til ansatte som trenger noe påfyll for å kunne være motivert videre i arbeidet sitt ”.

Her kan det synes som om informanten ikke har noen konkret strategi bak temaet kursing. Hun har en tanke om hvorfor hun velger som hun gjør, og hun har definitivt gjort seg tanker rundt hvorfor hun skal sende ansatte på kurs.

Informant 2: *"Vi er en del av et privat foretak og bruker deres strategiplan som utgangspunkt, også har vi en kompetanseplan, men den er ikke helt oppdatert nå, men vi bruker det som et utgangspunkt for det vi kurser oss i. Også synes jeg det er litt viktig, eller ikke bare litt, men det er viktig å ta hensyn til ansattes interesser..."*

Hos begge disse informantene står altså kursing som verktøy et sted mellom kompetanseheving av alle ansatte og motivasjon for enkeltindividet. Informant 3 har et mer fremoverlent forhold til strategi. Hun operer med strategiplaner og har en tydelig plan for kompetanseutvikling knyttet opp mot dette:

"Hos oss drar ingen på kurs med mindre det er en del av den målsettingen vi som organisasjon har. Min strategi er å stadig utvikle de ansattes kompetanse og ressursene vi bruker på dette går til videreutdanning for alle ansatte innenfor de fagområdene jeg mener vi trenger inn i barnehagen"

I teoridelen min siterer jeg Gotvasslis fire lederroller når det kommer til strategisk ledelse; den strategiske aktøren, den pragmatiske fornyeren, driftslederen og utviklingsfilosofen. Det kan se ut her som om informant 1 og 2 er pragmatiske fornyere, dette samsvarer i tilfellet med Gotvasslis funn om at dette er den vanligste rollen styrerene har i det strategiske arbeidet. De utfører strategisk arbeid, men det er ikke nødvendigvis så bevisst. Samtidig er de realsjonelt orientert og den enkelte ansattes motivasjon er noe begge fremhever som et viktig element i deres syn på kursing. Dette er jo også en strategi om vi skal se det i lys av min teoridel.

Kursing kan her brukes som insentiv, slik Skogen og Haugen definerer det, for å få ansatte til å yte ekstra. De spiller da inn på den delen av motivasjonen som går på tilhørighet og anerkjennelse. Når informant 1 og 2 ser enkeltindividets behov for anerkjennelse i kraft av å få dra på kurs i noe denne personen interesserer seg for, blir det en strategi fra lederne der de bevisst tar i bruk kurs som et verktøy for å signaliserer til den ansatte at den er verdifull for deres organisasjon. Informant 3 er derimot en strategisk aktør. Hun jobber aktivt med strategi. Samtidig står hun for en mer generisk strategi, jammefør Jacobsen og Thorsviks definisjon på hva strategisk ledelse er. Det er måloppnåelse i fokus og hun har klare rammer for utviklingen av sin organisasjon. Informant 3 er visjonær og styrer organisasjonen ut fra klare retningslinjer. På denne måten oppnår hun kanskje lettere konkrete resultater med tanke på utvikling av sin organisasjon enn informant 1 og 2. Samtidig kan dette være en fallgrube da hun kanskje mister muligheten til å tilrettelegge for enkeltindividene som utgjør

organsiasjonen. De klare faglige målene er positive, slik jeg ser det, fordi det er så tydelig hvilken retning hun ønsker at organsiasjonen skal utvikle seg i. Samtidig kan hun risikere å bruke ressurser på videreutdanning hos ansatte som hun får lite igjen for om de ikke brenner like mye for satsningsområdene lederne har valgt å fokusere på. Her kommer også den relasjonelle ledelse inn.

Informant 1 og 2 driver tydelig med relasjonell ledelse.

Informant 2 sier: *"...det er viktig å ta hensyn til de ansattes interesser og folk som har lyst til å gjøre noe"* og *"Jeg synes at det å støtte folks initiativ, det synes jeg at jeg bare må ta på alvor. Det er så viktig når de har lyst for da tenker jeg at du får noe tilbake..."*.

Informant 1 om kursing: *"...en boost til en ansatt som trenger litt påfyll på ett eller annet område"* og *"noen ganger må man være fornøyd med det at det kan gjøre noe med den personen og den refleksjonen den personen har den dagen og at det kan være med å gi den personen en bedre utvikling på sitt område og i sin jobb"*.

Det er ganske tydelig for meg at dette omhandler relasjoner og det mellommenneskelige aspektet. Informant 1 og 2 er opptatt av hensynet til sine ansatte og tror på det at når de tilrettelegger for den enkeltes behov vil det på sikt være med på å styrke den totale kompetansen i deres organisasjon. Slik jeg tolker svarene til disse to informantene ligger også en tro på at dette gjør at deres ansatte utvikler en relasjon til barnehagens mål om de tilrettelegger for egenutvikling. Den strategiske bevisstheten hos de to første informantene må sies å være uklar og motivasjonen deres for å sende noen på kurs fremstår som mer liberal enn hos informant 3 som fremstår som svært bevisst, nærmest kategorisk til sammenligning. Det vil være vanskelig å si konkludere rundt hva som vil være det beste for en organisasjon som skal utvikles, men jeg tenker at det er mulig å få frem resultater og konkretisering av mål selv om man har et mer liberalt og relasjonelt tak på akkurat hva som skal ligge i bunnen for å

4.2. Ledelse av utviklingsarbeid.

Ledelse i seg selv krever, som Thorsvik og Jacobsen sier, en evne til å påvirke sine ansatte i den retningen lederen ønsker får å møte mål organisasjonen har satt seg. Denne påvirkningskraften virket det som om flere av mine informanter var forsiktig med å bruke. De var orientert inn mot sine ansatte og ønsket at de skulle ønske å delta, eller prøvde å oppmuntre dem til å delta på ulike kurs og videreutdanninger. Denne lydhørheten mellom leder og de personene de skal lede er fremhevet av Vanebo og Busch som et merke på godt lederskap. Det å ikke være en kategorisk leder som ønsker å påvirke sine ansatte fremfor å tre avgjørelser nedover sin egen organisasjon tror jeg er et klokt valg for lederskap, og særlig i

utviklingsarbeid der man ofte kan møte på både motforestillinger og ansatte som synes de har det bra der de er. Det å sette seg et mål for utvikling og det å bli en lærende organisasjon må starte ett sted og man gjør kanskje klokt i å ta utgangspunkt i noe som de som utgjør organisasjonen kunne tenkt seg å endre eller å utvikle selv. På denne måten kan man også danne et godt grunnlag for videre arbeid.

Mitt neste spørsmål var todelt og omhandler hvem som initierer og leder utviklingsarbeidet i barnehagen og hvordan dette blir regulert.

Som jeg har skrevet i min teoriedel har rammeplanen definert arbeidet med utvikling som en lederoppgave som deles mellom styrer og pedagogisk leder. Jeg ønsket her å se på hvordan mine informanter ser på denne oppgaven.

Informant 3: *"Det er jeg, i samråd med barnehagens eiere som utarbeider årsplan. Der fremkommer det hva som er våre satsningsområder og ut ifra denne planlegges våre områder for kursing og utvikling. Men, jeg har alltid en gjennomgang om dette med mine pedagogiske ledere i forkant av arbeidet med årsplanen med eierne. Det er viktig for meg at de som skal utføre arbeidet også har fått satt sitt preg på hva vi skal arbeide med"*.

Informant 1: *"Noen ganger er det jeg som ser et kurs og tenker at dette passer godt opp imot våre satsningsområder, eller jeg tenker at dette trenger vi mer kunnskap om, noen ganger kommer en ansatt å spør om å få delta"*.

Informant 2: *"Jeg tenker jo at jeg som leder har et hovedansvar for å gjøre folk oppmerksomme på hvilke muligheter vi har osv. Også gjør jeg jo det alltid i samarbeid med de ansatte"*.

Her fremstår mine tre informantene relativt enige i at det er de selv, i samarbeid med sine ansatte, som planlegger i en eller annen form det som avgjør om de skal delta på kurs og i utviklingsprosjekter. Informant 3 er dog den eneste som sier at det er hun og de pedagogiske lederne som står for avgjørelsene. De to andre bruker "ansatte" som en samlet betegnelse. Her ser vi også at informant 1 handler strategisk når hun tilbyr kursing av sine ansatte, hun tilbyr kurs innenfor områder hun mener organisasjonen hun leder kan få utbytte av. I ledelseskapitelet i min teoridel skriver jeg at noe av det som er viktig for å lede en organisasjon til fremdrift, er å stimulere de ansatte til å utnytte sine ressurser inn i virksomheten. Ved å spille på lag med sine ansatte i slike avgjørelser, inkluderer mine informanter dem og inviterer dem inn i fellesskapet som utgjør organisasjonen. Å kunne skape et slikt klima sier Jacobsen og Thorsvik er en viktig del av å få de ansatte til å jobbe mot måloppnåelse i organisasjonen. Det er min klare oppfatning at de ansattes meninger, og

det å inkludere dem i beslutningstaking er viktig for styrene. Dette kan kanskje igjen knyttes opp mot det relasjonelle ledelsesaspektet jeg skrev om tidligere. Det virker som de demokratiske verdiene som er en del av det å lede relasjonelt er viktig for mine informanter. Videre er vi over på hva styrene mener gir mest "kompetansevaluta" for sine midler. Jeg spurte her konkret om kursing i form av enkeltdager eller kortere kurs versus mer omfattende kompetanseheving. Her var mine informanter tydelige og enige på hva de ønsker å bruke kursmidler og ressurser på. Det overrasket litt at de alle var så tydelige her, i og med at i alle fall to av dem tidligere ikke hadde vært veldig klare på hva som initierte deltakelse på kurs, slik jeg beskrev i delen om strategisk bevissthet. Alle mine informanter fremhevet for eksempel det å arbeide med satsningsområder i kombinasjon med kompetanseheving for alle ansatte i barnehagen som noe av det viktigste arbeidet de gjorde og særlig om de jobbet med det over kanskje flere år. De fremhevet også at de opplevde en mye større avkastning om alle har deltatt på de samme kursene.

Informant 1 sa om kursing og satsningsområder: *"Jeg ønsker at kursene vi deltar på passer inn i våre satsningsområder. Vi drar ikke på for eksempel matematikkurs i år, når vi ikke har matematikk på planen for satsningsområder" og "de beste kursene vi deltar på er de kursene vi har på planleggingsdager der alle ansatte er med"*.

Informant 3 sa dette om kursing av enkeltpersoner: *"min erfaring er den at om man bare sender en på kurs, så kommer denne personen gjerne veldig inspirert og entusiastisk tilbake, men at det blir tungt å få i gang noe der enn om du sender hele personalet på kurs"*.

Informant 2: *"vi har gått mer og mer bort fra det at enkeltpersoner går på sånne inspirasjonskurs. Vi prøver heller å få til et personalmøte eller en planleggingsdag eller noe slikt, fordi jeg synes vi får mye større utbytte av det"*.

For meg er dette et interessant funn fordi det står i kontrast til svarene jeg fikk på mitt første spørsmål. For det første fremkommer det for meg nå som om både informant 1 og 2 har mye mer strategisk ledelse implementert enn de først ga uttrykk for. De gir begge tydelig uttrykk for at den tiden de bruker på kursing og utviklingsarbeid helst bør ha noe relevant ved seg, som at det passer opp mot satsningsområder. For det andre er det viktig for dem at hele personalgruppen deres løftes i samme retning og et av hovedargumentene der er at det er det de opplever at deres organisasjon har størst utbytte av. De ønsker med andre ord også, som informant 3 har vært tydelig på fra første stund, å lede sin organisasjon i en bestemt retning og har noen tanker om hva og hvordan de skal gjøre dette. At den strategiske tankegangen ikke er så bevisst og uttalt tror jeg kan henge sammen med kulturen i barnehagens organisering. Som nevnt i min teoridel sier Gotvassli at kulturen som preger en organisasjon

ofte er vanskelig å sette ord på for de som er en del av den. Kanskje er det slik at den strategiske tankegangen er såpass integrert i styreernes tankegang og den kulturen de omgir seg med at de ikke selv er klar over at de både planlegger og handler ut ifra et strategisk lederperspektiv.

4.3. Ledelse av en lærende organisasjon

Jeg etterspurte oppfølging av ansatte som har deltatt på kurs og spurte mine informanter om de stilte noen krav til at de ansatte som hadde deltatt på kurs eller tatt videreutdanning i forhold til å dele med kolleger. Informant 3 var tydelig på at det var en del av avtalen med de ansatte at om de deltok på et kurs, så skulle de ha et fremlegg på personalmøtet om hva de hadde lært. Dette synes hun var viktig fordi det å sende personalet på kurs skulle ha en avkastning for organisasjonen og hun mente at det ville bli lettere om alle hadde fått noe av den samme informasjonen, samtidig synes hun det var vanskelig å peke på konkrete utbytter av dette opplegget. Informant 2 sa at det hendte at hun ba sine ansatte om å levere en skriftlig tilbakemelding fra et kurs, der hun hadde definert spørsmålene de skulle svare på, men at hun synes det var vanskelig å få til noe mer varig. Informant 1 sa at hun noen ganger gjorde det men at det varierte og at det her stort sett handlet om de ansattes initiativ. Samtidig understreker informant 1 at hun selvsagt håper at det de lærer på kurset skal bli med tilbake i barnehagen, men at det ikke er slik at når en ansatt hadde vært på kurs, så forventer hun se en endring straks.

Det virker som om akkurat dette med å ta i bruk kunnskapen er en vanskelig prosess i barnehagen. Det må nok også ses i lys av organisasjonskulturen, men som en organisasjon som er definert i sine styringsdokumenter til å være lærende, synes jeg dette området i min oppgave er spesielt interessant. I min teoridel parafraserer jeg Irgens om at en organisasjons læreevne omhandler evnen til å omsette ny kunnskap til nye handlingsmønstre. Vi er nå over i mine empiriske funn som jeg har valgt å fokusere hovedtyngden av drøftingen min rundt. Mine informanter synes det er svært vanskelig å få ny kunnskap hos sine ansatte til å materialisere seg inn i ny praksis i barnehagen. Det som er spennende her er at de alle driver organisasjoner som stimulerer og oppfordrer til utvikling, jamnfør Jacobsen og Thorsviks presisering om kjernemomenter for en lærende organisasjon som jeg har beskrevet i min teoridel, men det å ta i bruk ny kunnskap er vanskelig. Da er det, etter mitt syn, interessant at det ikke er presisert eller gitt noen nærmere forklaring i Rammeplanen for hva og hvordan barnehagene skal kunne jobbe med å bli en lærende organisasjon, jamnfør Gotvassli i min teoridel. Det blir opp til barnehagene selv, og først og fremst styrer, å fylle begrepet med

innhold. Det tror jeg, ut ifra mine funn, har skapt en kultur der det er stor entusiasme og aktivitet rundt dette med å hente inn og tilegne seg ny kunnskap, samtidig som at det hviler en usikkerhet rundt begrepet og hva som faktisk forventes. En av informantene sa til meg *"barnehagene er lærende organisasjoner, det er vi pålagt å være"*. Dette utsagnet kan tolkes i den retning at det at begrepet "lærende organisasjon" er nevnt i styringsdokumenter automatisk gjør barnehagen til en lærende organisasjon. Så enkelt er det jo selvsagt ikke og mine informanter har definitivt prøvd å fylle begrepet med innhold på egen hånd. Jeg vil si at informantene mine absolutt har klart å skape et miljø for å kunne bli lærende organisasjoner, men at de har noen utfordringer for å møte målet.

Årsakene til dette kan selvsagt være mange. Det kan være en kulturell faktor der nye ideer og ønske om å utvikle seg ikke er så velkomne, det kan være at faglige innspill forsvinner i rutiner og en travel barnehagehverdag, det kan være et gap mellom ledernes visjoner og ønsker for sine ansatte og den reelle praksisen, eller det kan være en manglende evne til nettopp å være en lærende organisasjon, selv om det er det styrerne ønsker og jobber i mot. Her kan vi nok engang se på mine informanters strategiske bevisshet.

4.3.1. Organisasjoners hukommelse

I min teoridel skriver jeg om Jacobsen og Thorsvik og deres tokomponentshandling for læring i organisasjon: Kunnskap og handling. Videre presenterte jeg Irgens modell for læringsatferd i organisasjoner. Slik jeg tolker det er mangelen på en tydelig strategi hos et par av informantene og et godt nok system til hva som må ligge til grunn for å skape en lærende organisasjon, noe av utfordringen til mine informanter. De forholder seg til endringssignalene, de vet at de skal endre og utvikle seg og at dette er noe det finnes formelle krav om fra departementshold. Informantene fremstår også som entusiastiske på dette punktet. De ønsker å endre seg, de ønsker at deres ansatte skal endre seg og de ønsker å utvikle sin organisasjon til å bli stadig bedre. På den kommunikative kompetansen er de litt mer utydelige. Informant 3 er den eneste som har en klar strategiplan og oversikt over hva slags kompetanser hun allerede besitter i sin organisasjon. Hun er også den med de klareste rutinene på hvordan de skal tilegne seg ny kunnskap. Informant 1 og 2 har grei oversikt og de er helt klart løsningsorienterte, de har også konkretisert sine behov, men det kan fremstå som om de ikke helt skiller vesentlig fra uvesentlig informasjon. Mine funn på dette området er de at jeg ser at de er svært entusiastiske og engasjerte ledere og at det kanskje gjør noe med evnen, eller lysten, til å skille viktig fra uviktig. Det fremstår på meg som om mye er veldig viktig og at de har mange baller i luften på en gang. Hos informant 1 ble det for eksempel nevnt hele tre

ulike typer videreutdanninger og satsningsområder for hele personalet som var på gang i barnehagen nå, og det i tillegg til at de var med i ett nettverk der denne styreren også var leder av dette nettverket. Det blir mye å nå over og følge opp og det er kanskje ikke realistisk at det lar seg gjøre. Her vil jeg si at jeg finner en definitiv vilje til å være lærende organisasjoner og at det ikke står på innsatsen, men at det muligens ville blitt lettere om det var arbeidet grundigere med forarbeid til de ulike prosessene. Når vi er ved læreenve virker det i alle fall på meg som om mine informanter selv mener det skulle vært tydeligere og bedre resultater å vise til etter at de alle sammen legger ned en del ressurser både i bruk av penger og tid, til å la sine ansatte utvikles gjennom kurs og videreutdanning. Det er også interessant å bemerke at informant 3 også opplever at hun får lite avkastning på sin tydelige strategi både i utvelgelse av kurs og krav om etterarbeid. Hun skiller seg betydelig ut fra de to andre informantene mine på disse punktene, men møter dem altså når det kommer til omsetting i endring av praksis. Det kan henge sammen med det jeg nevnte tidligere om at hennes generiske tilnærming til strategi kan være et hinder for å se og møte de mellommeneskelige behovene til sine ansatte. Hvis blikket er så tydelig rettet mot måloppnåelse med tydelige rammer for hvordan man skal nå målene, er det kanskje vanskeligere å oppdage om man er på kollisjonskurs med sine ansatte om for eksempel satsningsområder eller det de kurses i. Samtidig kan vi jo også si at informant 1 og 2 relasjonelle tilnærming ikke har vært tungen på vektskålen i positiv forstand for deres organisasjons evne til å ta i bruk ny kunnskap heller. Det vi kanskje må kunne si er at det er enklere å sette seg mål og å *gjøre* utvikling fremfor å *være i* utvikling. Her er vi også godt plantet i organisasjonens respons. Handling til informasjon. Som jeg allerede har nevnt er dette noe av det mine informanter finner svært vanskelig. Det kan nesten fremstå som at det er en reaktiv respons til ny kunnskap i barnehagen, men det er bare et element av bildet. Jeg kan våge meg frem på med en påståelse om at kurs gir en reaktiv respons, og særlig om det er bare noen få som har deltatt på kurs. Vi kan, med bakgrunn i min empiri, derfor se en tendens til at det er vanskelig å bryte gjennom kunnskapsmuren med ny informasjon om ikke alle i organisasjonen har fått erfare den samme kunnskapen.

4.3.2. Enkelt-og dobbeltkretset læring.

Vi kan her se på Argyris modell for enkel- og dobbeltkretset læring. Noe av det som er viktig i hans modell, slik jeg tolker den, er match-mismatch elementet. Det at styrerene selv ser behovet for endring og igangsetter tiltak for å finne en løsning er ganske tydelig. Men velger de de rette løsningene for sin organisasjon? Som Argyris sier må endringene være en match for organisasjonen, den må passe inn i det som allerede er etablert på en eller annen måte. Og

kanskje er det her utfordringen for mine informanter oppstår. Det fremstår i alle fall ikke for meg som en enkel oppgave å finne frem til det som er relevant og som vil komplimentere en allerede eksisterende kultur når det kommer til å bygge kompetanse. Så må vi kanskje se på det mine informanters selv rapporterer om enkeltkretslæringsløp i forbindelse med kurs som et uttrykk for at de ønsker å utvikle seg og at de prøver seg frem i sitt utviklingsarbeid og at dette selvsagt kan ha vekslende hell. Samtidig tenker jeg at dette med å få til et godt system for å få til dobbeltkretset læring jo må være en mer fornuftig bruk av ressurser og at en revisjon på om man i det hele tatt skal bruke tid og penger på noe som de selv opplever at de får lite igjen for faglig med tanke på utvikling i sin organisasjon kanskje bør være på sin plass.

4.3.3. Taus kunnskap

Her synes jeg til slutt at det er viktig å presisere at det er elementer ved barnehagens organisering og tradisjon ved videreføring av læring som kan tyde på at den ikke så lett lar seg overføre i verbal forstand men at den er konkret forankret og dermed også vanskeligere å opppdage.

Som jeg skriver i min teoridel drar Gotvassli frem taus kunnskap som en utberedt måte å lære dele erfaringer og kompetanser på i barnehagen. Den tause kunnskapen er en godt integrert del av kulturen for hvordan vi i barnehagen lærer av hverandre. Dermed er det kanskje mangelen på gode måter å overføre denne kunnskapen inn i det skriftlige, eller ved å løfte det frem i et refleksjonsmøte eller lignende som kan være nøkkelen til å få en økt bevissthet rundt hva slags kunnskaper man besitter i barnehagen og da vil man kanskje også avdekke en mer proaktiv respons, slik Irgens beskriver den, til informasjon og ny kompetanse som har blitt ervervet gjennom kurs.

Samtidig er det en reell utfordring å få dette til å materialisere seg da mye av det barnehagen tilbys av kompetanseheving er i form av kurs og at det stort sett kun er enkeltindivider som får anledning til å ta videreutdanning på grunn av de praktiske utfordringene dette ofte bærer med seg i barnehagen.

4.4. Oppsummering.

Dette med å bruke tid og ressurser på kurs fremstår for meg mer som noe som er motivert ut ifra den relasjonelle delen av lederskapet til mine informanter og at utviklingsarbeidet kanskje er underordnet akkurat her. Det virker som om informantene 1 og 2 er klar over at de kanskje ikke får resultater i form av ny kunnskap inn i sin organisasjon om de sender sine ansatte på kurs, men de ser muligens på det som en investering i sine ansattes motivasjon. Samtidig virker det også som om de leter etter virkemidler som lar dem ta i bruk kurs som verktøy på en bedre måte. De etterlyser alle dobbeltkretslæring jamnfør Argyris i forbindelse med kurs i

forbindelse med utvikling og det å være en lærende organisasjon. Min første del av drøftingen omhandlet strategisk ledelse og hvor bevisste mine informanter var på dette med strategi opp mot utviklingsarbeid og kurs. Her fremsto informantene mine som todelte. To av de sa at de ikke hadde noen bestemt strategi, samtidig som at de begge avslørte måter å jobbe på i forbindelse med utvelgelse av kurs og hvilke ansatte de sendte som for meg fremsto som veldig strategisk motiverte. Her kan vi kanskje sette mangelen på en bevisst strategi opp mot den fraværende læringseffekten av det å sende sine ansatte på kurs. Kanskje hadde det vært enklere å sende riktig person til riktig kurs og dermed få en match for endring og utvikling om forarbeiden og kartleggingen i forkant av en kursdeltakelse var arbeidet mer ut fra en bevisst strategi. Samtidig viser jo min 3. Informant at dette ikke er noen automatikk i å få resultater selv om man arbeider veldig strukturert og har en klar strategi. Det er nærliggende å tenke at strukturen kun er rammene og strategien kun peker til målet når hun opplever at det med kurs ikke gir så mye tilbake til barnehagens utvikling. Det å fylle strukturen med en tydeligere beskrivelse av prosess og å legge en strategi for hvordan man også bør ta i bruk det som de ansatte har lært kan være viktige momenter som man kanskje glemmer fordi fokuset blir på måloppnåelse.

5.0 Avslutning.

Jeg har i denne oppgaven presentert relevant teori opp mot min problemstilling, jeg har videre gitt en beskrivelse av den samfunnsvitenskapelige metode og hvilke valg jeg har gjort for mitt forskningsprosjekt i forbindelse med bacheloroppgaven min. Til sist har jeg drøftet mine empiriske funn i lys av relevante data. Jeg har funnet mekanismer og tilegnet meg ny kunnskap om det å lede i en barnehage. Jeg har sett på de mellommenneskelige mekanismene som gjør at ledelse ikke er så lett som det kan virke i teorien og at det er mange hensyn og komponenter som må tas med når man skal lede en organisasjon. Som en mulig videre vei ville jeg sett mer på barnehagen som en lærende organisasjon og hvordan dette fungerer opp mot den relasjonelle ledelseskulturen jeg fant i barnehagen. Det er spennende å se hvordan mekanismene mellom det å skulle utvikle en organisasjon mot faglige mål i kombinasjon i å ta vare på individene i organisasjonen og opprettholde gode relasjoner i faser der det muligens kan være store omveltninger og nye krav til organisasjonens medlemmer.

Litteraturliste

- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager organisasjon og ledelse* (4. utgave. utg., Vol. 1990). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon. Teoretiske perspektiver. I K. G. S. Mørreaunet, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en Lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. (2012). *Boka om ledelse i Barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale* (Vol. 2013). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (1. utgave . utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gotvassli, K.-Å. (2014). Styrernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I K.-Å. G. S. Mørreaunet, *Ledelse av en Lærende Barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, T. (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. T. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg., Vol. 2011). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. 2011, 2*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, August 15). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet April 13, 2015 fra [udir.no](http://www.udir.no):
http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barn_ehage_2013.pdf
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode* (2. utgave. utg., Vol. 2008). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjæveland, Y. (2014). Barnehagen som lærende organisasjon i en politisk kontekst. I K.-Å. G. S. Mørreaunet, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en Lærende Barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I R. Haugen, M. Lundestad, & M. Slåtten, *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

T. Busch, J. V. (2003). *Organisasjon og organisering* (5. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

T. Busch, J. V. (1997). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (3. utgave. utg.). Otta: TANO AS.

Vedlegg 1

Intervjuguide.

1. Hvordan foregår kursing og utviklingsarbeid i din barnehage og har du en overordnet strategi i forhold til dette?
 - I så fall: Utdype
2. Hvem er det som tar initiativ til, og er med på avgjørelser vedrørende deltakelse på kurs. Hvordan regulerer du eventuelt dette?
3. Forventer du resultater av eventuell kursing i form av fremlegg på for eksempel personalmøte eller lignende?
4. Ser du på kursing som en del av en større endringsprosess totalt for de ansatte, eller er det mer på det individuelle plan du tenker endring når det kommer til kursdeltakelse?
5. Ser du resultater i form av varig endring når enkeltpersoner, eller hele ansattegruppen har deltatt på kurs
 - Ser du eventuelt noen forskjell om det er snakk om kursing på gruppe- eller individnivå?