

Mari Westerhus

Ledelse for læring i FUS barnehagene

Distribuert ledelsespraksis og FUS barnehagen som lærende organisasjon



Masteroppgave i Barnehageledelse

MLMOP5900

Trondheim, våren 2018



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Til Pappa

Plutselig var jeg ved veis ende, og et langvarig og krevende masterstudie skal avsluttes. Dette har vært en utrolig reise, og selv om det har vært svært krevende, har det samtidig vært det mest lærerike prosjektet jeg har gitt meg i kast med noen gang. Målstreken har vært visualisert i det fjerne i to år, og nå er den her – og det er mange som skal takkes.

Først og fremst vil jeg takke alle mine fantastiske medarbeidere ved Sjølyst FUS barnehage, som har vært så uendelig tålmodige. Når daglig leder har vært borte både fysisk på studiesamlinger og mentalt i master-tåka har dere tatt ansvar og holdt koken på verdens beste barnehage. Dere er utrolige, dette er en lagseier.

Tusen takk til mine dyktige veiledere Per Tore Granrusten og Vibeke Glaser ved Dronning Mauds Minne Høgskolen, for god og tålmodig veiledning og støtte til en relativt stresset masterstudent som til tider ikke visste bak frem på seg selv. Takk for konstruktive tilbakemeldinger både i veiledning og på mail, og for at dere oppmuntret meg til å tro på at dette kunne gå bra.

En stor takk skal også rettes til FUS administrasjonen, særlig til Per-Christian som ble så entusiastisk da jeg spurte om jeg kunne få forske i FUS. Sånt blir man inspirert av.

Verdens beste SFO, dere vet selv hvem dere er. Månen til støtte, oppmuntring og engasjert heiagjeng skal man lete lenge etter! Tenk, nå er vi ferdige dere. Hurra for oss!

Kjære snille Tomas, Håvard, Martin og Balto – tusen takk for at dere har holdt ut med meg disse to siste årene, dere har vært så tålmodige, hjelpsomme og flinke. Mamma har vært verdens kjedeligste, men nå gutter, NÅ skal vi finne på noe gøy igjen. Og Balto, nå skal vi endelig på tur!

Også pappa da, fordi du bestandig har hatt sånn trua på meg, og fordi du har lært meg at utdanning er viktig. Du hadde helt rett. Som vanlig.

Sammendrag

Offentlige styringsdokumenter som Rammeplan for barnehagen (2017) og Kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022 (2017) gir sterke signal om at barnehagene må utvikles til å bli lærende organisasjoner. FUS barnehagene AS har som kjede satt et kraftig fokus på ledelse og lederutvikling, og ønsker å utvikle en sterk læringskultur, med barnehager som kjennetegnes av høy kvalitet. Denne studien spør hvordan en distribuert ledelsespraksis kan bidra til å utvikle FUS barnehagen som lærende organisasjon. Fire daglige ledere i FUS kjedens barnehager er intervjuet om hvordan de arbeider med utvikling av læringskultur i egen barnehage. Funnene viser at daglig leder gjennom en distribuert ledelsespraksis preget av myndiggjøring, istandsetting og ansvarliggjøring av ansatte kan tilrettelegge for etablering av en sterk læringskultur i egen barnehage. Videre viser funn at daglige ledere i FUS bør bruke tid og ressurser på å bli kjent med sine medarbeidere, for å skape en grunnleggende base preget av trygghet og tillit. Trygghet og tillit beskrives av studiens informanter som avgjørende forutsetninger. Med en slik base kan FUS barnehagen skape en læringskultur som er kunnskapsdelende, reflekterende og som utnytter læring i praksisfellesskapet på en god måte. Funnene i undersøkelsen er videre også vurdert i forhold til FUS kjedens uttalte lederstandard «FUS standard for ledelse» som også presenteres i rapporten.

Innholdsfortegnelse

Forord	0
Sammendrag	2
Kapittel 1 Innledning	6
1.1 Problemstilling, avgrensning og formål med oppgaven	7
1.1.2 FUS barnehagene	8
1.1.3 Tidligere forskning	9
1.2 Oppbygging av oppgaven	10
Kapittel 2 Bakgrunn for valg av tema	11
2.1 Utgangspunktet	11
Kapittel 3 Teoriforankring	13
3.1 Valg av teori	13
3.2 Lærende organisasjoner, Peter Senges 5. disiplin	13
3.2.1 Åpenhet	14
3.2.2 Desentralisering av maktstrukturer	15
3.2.1 Personlig mestring	15
3.2.2 Felles visjoner	16
3.2.3 Mentale modeller	16
3.2.4 Læring i team	17
3.2.5 Systemtenkning	17
3.3 Det relasjonelle perspektivet, Cato Wadel	18
3.3.1 Læringskultur	18
3.3.2 Læringsforhold	20
3.4 Distribuert ledelse; Peter Gronn og James Spillane	21
3.5.1 Spontant samarbeid	22
3.5.2 Intuitive samarbeidsrelasjoner	22
3.5.3 Institusjonaliserte samarbeidsmønstre	22
3.5.4 Leder / følger / situasjon	23
3.6 Distribuert ledelse i barnehagen	24
3.7. Situert læringsteori og praksisfellesskap, Etienne Wenger	24
Kapittel 4 Metode	25
4.1 Problemstilling	25
4.2 Forskningsdesign	26
4.3 Metodevalg; kvalitativ/kvantitativ?	27
4.4 Det kvalitative intervjuet	27
4.4.1 Det kvalitative intervjuets formål og ulike varianter	28
4.4.2 Valg av intervjuform	28
4.4.3 Det semistrukturerte forskningsintervjuet	29
4.5 Utvalg	29

4.6	Metode for datainnsamling	31
4.7	Etiske betraktninger	32
4.7.1	Informert samtykke	33
4.8	Situering og egen forskerrolle	33
4.8.1	Feltsituering.....	34
4.8.2	Selvbiografisk situering og egen forforståelse	34
4.8.3	Tekstsituering	35
4.9	Datamateriale, bearbeiding av informasjon og analyse	36
4.9.1	Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI).....	36
4.9.2	Transkribering	37
4.9.3	Analyse av tekst.....	37
4.10	Fenomenologi, hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel	38
4.11	Validitet, reliabilitet, og generaliserbarhet	39
4.11.1	Validitet.....	40
4.11.2	Reliabilitet	40
4.11.3	Generaliserbarhet.....	41
4.12	Denne oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	41
Kapittel 5 Presentasjon av empiri		43
5.1	Hvilke tanker har daglig leder omkring den lærende barnehage?	44
5.1.1	Organisasjonslæring vs. individuell tilegnelse av kunnskap	44
5.1.2	Trygghet og tillit.....	45
5.2	Hva gjør daglig leder for å utvikle læringskultur og læringsforhold i egen barnehage? .	47
5.3	Oppsummering av empiri	55
Kapittel 6 Analyse; drøfting av empiri mot teori		56
6.1	FUS barnehagen som lærende organisasjon	57
6.1.1	Barnehagen som lærende organisasjon gjennom organisasjonslæring eller gjennom individuell tilegnelse av kunnskap?.....	57
6.1.2	Refleksjon over egen praksis og FUS barnehagen som lærende organisasjon.....	58
6.1.3	Betydningen av å kjenne sine medarbeidere og barnehagen som lærende organisasjon.....	60
6.1.4	Trygghet og tillit som forutsetning for barnehagen som lærende organisasjon	61
6.1.5	Barnehagen som lærende organisasjon gjennom myndiggjøring	62
6.2	FUS barnehagen som lærende organisasjon i et distribuert ledelsesperspektiv	64
6.2.1	Den heroiske lederen, eller ledelse som relasjon?.....	64
6.2.2	Spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte samarbeidsmønstre i FUS barnehagen	64
6.2.3	Leder / følger /situasjon i FUS barnehagen	65
6.3	Distribuert ledelse og lærende organisasjoner	66

6.3.1	Det relasjonelle perspektivet på læring og distribuert ledelse – to sider av samme sak?	67
6.4	Oppsummering av analyse; drøfting av empiri mot teori	68
Kapittel 7 Ledelse av en lærende FUS barnehage		69
7.1	Hvordan etableres konstruktive læringsforhold i FUS barnehagen?	70
7.2	Hva kan styrke FUS barnehagens læringskultur?	71
7.3	Kan en distribuert ledelsespraksis bidra til å drive en lærende organisasjon?	72
7.4	Konsekvenser for lederrollen i FUS barnehagene	72
7.4.1	«Alle skal med», men hvordan?	73
7.4.2	En endret lederrolle?	74
Kapittel 8 Oppsummering og avslutning		76
Litteraturliste		79
Figurliste:		81
Vedlegg 1 Intervjuguide		82
Vedlegg 2 Informert samtykke skjema		83
Vedlegg 3 Godkjenning NSD		84

Kapittel 1 Innledning

Etter en tid med stor grad av utbygging av barnehager i Norge er det i løpet av de siste årene blitt satt et stadig sterkere søkelys på kvalitet i tilbudet til de minste barna. Flere ulike stortingsmeldinger knytter de ansattes grad av kompetanse tett sammen med dette kvalitetsbegrepet. (Kunnskapsdepartementet, 2009; 2013). På samme tid påvirkes den norske barnehagen i økende grad av New Public Management, hvor fokuset på resultatet av ledelse og kompetanseheving av ledere blir tydelig. Ideene i New Public Management presser i retning av sterkere ledelse, og mindre demokratisk involvering av de ansatte. Fokus på resultat og målstyring av den offentlige virksomheten er sentral. (Børhaug, 2013). Det satses nasjonalt på videreutdanning av ledere, som et ledd i kvalitetshevingen av sektoren. Styrere i barnehage tilbys lederutdanningsprogram spredt ut over hele landet, på det offentliges regning. Det kan derfor se ut til at god barnehageledelse er tett knyttet til ledelse, og til utvikling av de ansattes kompetanse. Det ser dermed ut til at det er dette som er avgjørende for god barnehagekvalitet.

Hva er så egentlig god barnehageledelse? Dette spørsmålet har jeg stilt meg flere ganger – både som utøvende barnehageleder gjennom flere år, og som student i ulike ledelsesfag. Det er gjennomført en rekke studier på barnehageledelse, både internasjonalt og nasjonalt. SINTEF konkluderer i sin rapport «Ledelse i barnehage og skole – en kunnskapsoversikt» med at det finnes flere ulike perspektiver som kan brukes for å forstå barnehageledelse, og at disse gjerne er beskrivende fremfor konkluderende i forhold til hva som kan betraktes som god ledelse. (Mordal, 2014). I dette ligger at den litteraturen som er tilgjengelig omkring barnehageledelse har et større fokus på å beskrive ulike praksiser eller teoretiske rammer for å forstå barnehageledelse, fremfor å konkludere med hva som egentlig er god barnehageledelse. Samtidig trekker rapporten frem enkelte tendenser, som sett under ett kan si noe om hva som kan forstås som god ledelsespraksis i dagens barnehager. En av disse tendensene som fremheves i denne rapporten, er at god ledelse i barnehagen krever en form for *distribuert ledelse*. Distribuert ledelse blir her beskrevet som ledelse hvor personalet blir gitt ansvar og blir fulgt opp på en god måte. (Mordal, 2014, s. 29). I en slik kontekst, hvor fokuset ligger på å finne sammenhengen mellom ledelse, kompetanseutvikling og kvalitet, kan det se ut til at god barnehageledelse er ledelse som bidrar til økt kompetanse hos de ansatte, både på individuelt og kollektivt nivå.

1.1 Problemstilling, avgrensning og formål med oppgaven

Den norske barnehagen skal ifølge rammeplan for barnehagen være en pedagogisk virksomhet, som gir barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette, skal barnehagen være en lærende organisasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37) I tillegg til rammeplanen, sier også Kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022 noe om betydningen av barnehagen som lærende organisasjon. Den er også i tillegg tydelig i forhold til hvem som har hovedansvaret for at strategiens intensjoner settes ut i livet:

Strategien skal bidra til å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon og styrke barnehagelærernes profesjonelle fellesskap. Styrer og pedagogisk leder er gitt et særlig ansvar for å iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7)

I dette dokumentet legger Kunnskapsdepartementet føringer for hvilket ansvar som ligger til styrer og pedagogiske ledere i barnehagen i forhold til både det faglige arbeidet direkte med barna, og i forhold til kompetanseutvikling i personalet. Dette dokumentet tydeliggjør altså til en viss grad hvilke forventninger som ligger til de ulike lederrollene i barnehagen. Spørsmålet er hvordan kommer dette til syne i praksis? Hvordan jobber man i barnehagen med å sette disse intensjonene ut i livet, og hvordan istandsetter den enkelte styrer sitt pedagogiske personale til å kunne ta dette viktige ansvaret? Barnehagelærerutdanningen har tidligere fått kritikk for manglende fokus på ledelse i grunnutdanningen, noe som blant annet resulterte i ny rammeplan for barnehagelærerutdanning i 2012. (NOKUT, 2010). Dette kan være en indikasjon på at det må arbeides målrettet med styrking av ledelseskompetanse hos de ansatte med et formelt lederansvar i barnehagen, og da kanskje spesielt hos de pedagogiske lederne. Styrerne gis i denne kompetansestrategien et overordnet ansvar, men det er de pedagogiske lederne i den enkelte barnehage som skal sette rammeplanens og samfunnsmandatets intensjoner ut i livet.

Jeg ønsker i denne oppgaven å se nærmere på hvordan styrere/daglige ledere jobber med denne istandsettingen av barnehagens personale. Det er altså den enkelte daglig leders praksis knyttet opp mot sine ansatte som er i fokus i denne oppgaven. Forskningsobjektet i denne oppgaven er FUS barnehagene, og informantene som deltar er alle daglige ledere i hver sin barnehage innenfor denne private barnehagekjeden. Formålet med oppgaven er å belyse ledelsespraksiser som kan fremme læring i organisasjonen. Gjennom å bruke perspektivet

distribuert ledelse håper jeg å kunne identifisere ledelsespraksiser som oppstår i samspill mellom menneskene i barnehagen, fremfor å søke etter spesifikke egenskaper og lederhandlinger hos den enkelte daglige leder. Hva muliggjør god ledelsespraksis, hvordan oppnår man autonome ansatte som mestrer sitt ansvar i forhold til egen læring og som deltar i utvikling av barnehagens praksis? Med dette som utgangspunkt er overordnet problemstilling i denne oppgaven:

Hvordan kan distribuert ledelse bidra til utvikling av FUS barnehagen som lærende organisasjon?

Begrepet «lærende organisasjon» er omfattende og omhandler mange sider ved barnehagen som kunnskapsbedrift. For å avgrense og konkretisere temaet, vil jeg benytte Cato Wadels (2008) begreper «læringskultur» og «læringsforhold». Avledet av overordnet problemstilling, har jeg derfor definert følgende to forskningsspørsmål:

- *Hva kan styrke FUS barnehagens læringskultur?*
- *Hvordan etableres konstruktive læringsforhold i FUS barnehagen?*

Som teoretisk analyseramme har jeg valgt å se på hvordan man i en slik sammenheng kan vurdere ledelse i et distribuert perspektiv. I det distribuerte perspektivet oppleves begrepet myndiggjøring som sentralt. Dette vil jeg gå nærmere inn på i empiri og teorikapitlet.

1.1.2 FUS barnehagene

Forskningsobjektet i denne oppgaven er begrenset til barnehager eid av FUS barnehagene. FUS barnehagene er en av Norges største private barnehageeiere, og eier og drifter rundt 180 barnehager spredt i fra Kristiansand i sør til Hammerfest i Nord. Barnehagekjeden har som uttalt langsiktig mål at kvaliteten i barnehagene skal være så god at FUS blir ansett som referansebedrift i bransjen. Med henblikk på forskning på feltet har FUS som barnehageeier besluttet at ledelse skal være et satsningsområde for å heve kvalitet i egne barnehager. Et ledd i dette arbeidet er utvikling av egne standarder, blant annet en egen «FUS standard for ledelse».



Figur 1. (FUS standard for ledelse, FUS lederhåndbok 2018)

En leder i FUS skal med basis i en grunnleggende tanke om barnet i sentrum, og støttet av kjedens verdier drive endring og forbedring, vise retning og profesjonalitet, skape resultater, løse konflikter og kriser - og utvikle ansatte og team. Dette er en standard som gjelder for alle nivåer av ledelse i FUS barnehagen, altså både daglig leder/styrer, pedagogiske lederne og assistenter og fagarbeidere. Alle har et lederansvar, enten i forhold til medarbeidere eller i forhold til barn. FUS som barnehageeier signaliserer med denne standarden en tydelig forventning om hva utkommet, eller resultatet av ledelse skal være. Men hvordan kommer man dit? Hvordan skal en slik utvikling av ansatte og team gjøres i praksis? Hva er den beste måten å drive endring og forbedring på i FUS barnehagen, hva kan dette bety for hvordan læring skjer i FUS barnehagen? Dette er spørsmål som også har vært med på å styre valg av tematikk i denne oppgaven. Den enkelte barnehage innenfor FUS er i utgangspunktet organisert likt med en daglig leder/styrer i hver barnehage, og med pedagogiske ledere som ansvarlig for sine avdelinger eller baser. Dette har vært vesentlig for valg av forskningsobjekt.

1.1.3 Tidligere forskning

Forskning på distribuert ledelse i utdanningssektoren, har i stor grad vært knyttet til selve konseptet eller diskursen distribuert ledelse – fremfor hvilke former for distribuert ledelse som bidrar til god ledelse. (Mordal, 2014). Videre er mye av fokuset blant de mest kjente teoretikerne knyttet til skole og skoleledelse. Peter Gronn, James Spillane og Alma Harris har

gjennomført studier på skoleledelse, og har med dette bidratt mye til litteraturen som finnes om distribuert ledelse. Harris konkluderte på bakgrunn av sine undersøkelser med tre områder hvor distribuert ledelse har positiv påvirkning på skolekvalitet; økt fokus på organisasjonsutvikling og endring, mer autonome lærere som i sin tur gir økt effektivitet og motivasjon hos elevene, og et sterkere fokus på faglighet. (Mordal, 2014).

Når det gjelder studier på distribuert ledelse i barnehagesammenheng, kan en studie gjennomført i Finland anses å være relevant. I en undersøkelse som tok sikte på å finne ut hvordan ledelse ble oppfattet av medarbeidere i barnehager hvor en styrer hadde ansvar for flere barnehageenheter, så man at ledelse ble utført og oppfattet ulikt i forhold til om styrer var tilstede hver dag eller ikke. I enhetene hvor styrer ikke var fysisk tilstede daglig, tvang det seg frem tydeligere strukturer og rutiner som medarbeiderne opplevde som oversiktlige. (Soukainen, 2013).

I norsk barnehagesammenheng har Moen & Granrusten (2013) gjennomført en undersøkelse som søkte å få svar på hvordan ledelsesfunksjoner ble distribuert i barnehager som hadde gjennomgått store organisatoriske endringer som følge av kommunal omorganisering. Denne studien viser at både styrere og pedagogiske ledere bruker mindre tid på funksjonen pedagogisk ledelse i etterkant av omorganiseringen. (Granrusten & Moen, 2013)

Kjetil Børhaug har studert demokratiske ledelsespraksiser i norske barnehager. Han viser i sin studie til en endring i ledelsespraksis hvor man som følge av New Public Management har beveget seg fra en svært demokratisk, ikke-hierarkisk ledelse til en mer tydelig, sterk og mindre demokratisk ledelsesform i norske barnehager. (Børhaug, 2013).

1.2 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er bygd opp av 7 kapitler. I kapittel 1 gjør jeg rede for hvorfor dette temaet er interessant, og sier litt om hva jeg har tenkt å finne ut mer om. FUS-barnehagene presenteres som forskningsobjekt, og jeg gir en kort oversikt over tidligere forskning på feltet.

I kapittel 2 forsøker jeg å gå mer grundig inn bakgrunn for hvorfor jeg har valgt dette temaet.

Kapittel 3 tar for seg utvalget av teori og analytisk ramme for oppgaven. Her presenteres Peter Senges tanker om hvordan en lærende organisasjon kan skapes, og jeg går inn på hver enkelt disiplin og ser på hvordan disse kan arte seg i barnehagen. Videre presenterer jeg Cato

Wadels relasjonelle tilnærming til den lærende organisasjon, sammen med Etienne Wenger og hans tanker om situert læring og praksisfellesskap. Det distribuerte ledelsesperspektivet presenteres også her, gjennom tankegodset til Peter Gronn og James Spillane. Jeg ser også på distribuert ledelse i barnehagen sett gjennom teoriene til Johanna Heikka, Eeva Hujala og Manjula Wanigangayake.

I kapittel fire presenterer jeg min metodiske tilnærming til dette prosjektet, samt min egen vitenskapsteoretisk forankring for de valg som er gjort med hensyn til metode. Etske betraktninger og situering av egen forskerrolle presenteres også her.

I kapittel 5 og 6 presenteres det empiriske datamaterialet, og en drøfting og analyse av empiri sett opp mot det valgte teoretiske rammeverk. I kapittel 7 oppsummerer jeg punktene fra analysen, og setter dette i sammenheng med lederrollen for daglig ledere i FUS barnehagene. I kapittel 8 samles trådene, og jeg forsøker med utgangspunkt i teoretisk analyse av empiriske funn å svare på oppgavens overordnede problemstilling.

Kapittel 2 Bakgrunn for valg av tema

2.1 Utgangspunktet

«Før kunne jeg bare komme på jobb, gjøre jobben min, være flink i jobben min, og gå hjem igjen. Nå... nå må jeg kunne så mye...»

(Mia, barnehageassistent)

Sitatet over er fra en samtale med en sykemeldt assistent i en barnehage, i etterkant av et langvarig utviklingsarbeid. Rammeplan for barnehagen har siden 2006 fastslått at barnehagen skal drives som lærende organisasjon. Det samme fremheves i tillegg i andre styringsdokumenter, som for eksempel kompetansestrategi for fremtidens barnehage utgitt av Kunnskapsdepartementet. På Utdanningsdirektoratets nettsider finnes en mengde støttemateriell for barnehager som ønsker å jobbe med læring og utvikling. Gotvassli hevder at læring og endring hører sammen, og at det er klare bevis for at ledelse har stor betydning for de ansattes innstilling til utvikling og omstilling. (Gotvassli, 2014). Hva kan dette bety for de ansatte i barnehagen? Hvordan kan barnehagens personale istandsettes til å stå i et slikt

læringstrykk over tid? Hvilke konsekvenser har dette for ledelse av barnehagen? Hvordan kan man på en god måte skape et miljø for læring, hvor de ansatte opplever samsvar mellom kompetanse og forventninger?

Fus barnehagene har som en av landets største private barnehageeiere en klar og uttalt målsetting om at de skal drive «Norges beste barnehager», og gjennom dette være den foretrukne leverandøren av barnehagetjenester. FUS barnehagene ønsker å være referansebedrift i bransjen, og skal være best på alle former for kvalitet; strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet. Som privat barnehagekjede er FUS barnehagene i en åpenbar konkurransesituasjon, og er avhengige av å drifte kvalitativt gode barnehager med bærekraftig økonomisk resultat for å kunne sikre en videre drift. De interne ledelsesdokumenter som lederhåndboka, er tydelig på at nøkkelen til å nå disse målsettingene ligger hos lederen i den enkelte barnehage. Gjennom å sette økt fokus på ledelse ved kompetanseheving, felles refleksjon og deling skal FUS barnehagene skal ha «bransjens beste ledere som skaper resultater.». CEO i FUS AS har kommunisert til de enkelte barnehagelederne at det vil være en målsetting å få på plass en «tydeligere ledelse», samt at det i konsernledelsen er en oppfatning av at strukturen i barnehagene er for flat. CEO ønsker en mer hierarkisk struktur i den enkelte FUS barnehage som et ledd i satsingen på ledelse i hele organisasjonen. FUS as som barnehageeier viser med dette et tydelig fokus på lederen i den enkelte barnehage, og betydningen av ledelse som middel for å nå de målene som er satt for organisasjonen. I lys av å være i konkurranse, og dermed være avhengig av å tiltrekke seg kunder i form av barn/foreldre, er det naturlig å ha fokus på kvalitet og utvikling av denne. Fokus på å styrke ledelsen i barnehagene er et strategisk grep for å heve kvaliteten og dermed gi konkurransefortrinn. Det kan med bakgrunn i dette være legitimt å antyde at noen av formuleringene i FUS barnehagenes mål og strategidokumenter er inspirert av tenkningen knyttet til New Public Management (NPM). Utvikling av ledere og heving av ledelseskompetanse, fokus på resultat og en bevegelse fra flat til mer hierarkisk struktur er da de mest sentrale sammenfallende ideer. Nøkkelen til utvikling ligger hos lederen, og gjennom standardisering av ledelsesadferd ved hjelp av «FUS standard for ledelse» skal den enkelte daglig leder ha et verktøy for å kunne utvikle sitt eget lederskap. Med utgangspunkt i denne standardiserte modellen skal lederen i den enkelte FUS barnehage drive endring og forbedring, vise retning og profesjonalitet, skape resultater, løse konflikter og kriser - og utvikle ansatte og team. Modellen fastslår slik hva resultatet av ledelse skal være, men den sier lite om hvordan –og ikke minst hvorfor det er viktig å nå disse målene. FUS as

kommuniserer en tydelig holdning om at det er lederen som er nøkkelen – hvilken betydning vil dette kunne ha for relasjoner, samspill og læring i den enkelte FUS barnehage? Hva kreves av den enkelte barnehageleder når hun med bakgrunn i «FUS standard for ledelse» og de ulike nasjonale styringsdokumentene skal utvikle barnehagen som lærende organisasjon?

Dette er noen av spørsmålene som har ledet inn mot valg av tema til denne oppgaven.

Kapittel 3 Teoriforankring

3.1 Valg av teori

Den teoretiske rammen som er valgt for denne oppgaven er delt mellom teorier omkring organisasjonslæring og lærende organisasjoner, og teori omkring distribuert ledelse som perspektiv for å forstå ledelsespraksis. Jeg har valgt å bruke Peter Senges 5 disipliner for å skape den lærende organisasjon, sammen med Cato Wadel og Carl Cato Wadels relasjonelle tilnærming til læring. Målet er å få en forståelse av hvordan ledelse i et relasjonelt perspektiv kan bidra utvikle barnehagen som lærende, og jeg oppfatter både Senge og Wadel som opptatte av det menneskelige og relasjonelle perspektivet. Barnehagen er et stort og sammensatt økosystem av mennesker med ulik bakgrunn, forutsetninger og muligheter. De ansatte i barnehagen skal daglig jobbe skulder ved skulder for sammen å realisere både nasjonale og interne målsettinger. Det er derfor naturlig å velge en relasjonell tilnærming i det teoretiske rammeverket. Etienne Wenger og hans tanker om praksisfellesskapet sammenfaller godt med både Wadels og Senges tanker og teorier.

Jeg har valgt distribuert ledelse som analyseramme for å forstå ledelse for læring. Her er Peter Gronn og James Spillane de viktigste teoretiske bidragsyterne, og dermed naturlig å ta med. Videre har jeg valgt å se på bidragene fra finske og australske barnehageforskere, for å få med noe teori omkring distribuert ledelse som er rettet mot barnehagesektoren. Her er Johanna Heikka, Eeva Hujala, Manjula Waniganayake de mest sentrale teoretikerne.

3.2 Lærende organisasjoner, Peter Senges 5. disiplin

Begrepet «lærende organisasjon» har fått stor gjennomslagskraft i ledelseslitteraturen. Organisasjoner i alle bransjer er mer eller mindre lærende, og alle organisasjoner har en

læringskultur. (Wadel, 2008). Peter Senges bok *The Fifth discipline, the art and practice of the learning organization* har vært sentral i å gjøre begrepet kjent. Peter Senge definerer den lærende organisasjon på følgende måte (Senge, 1990 s. 13):

Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.

Senges definisjon antyder et sosiokulturelt syn på læring, hvor oppfatningen er at kunnskap oppstår i samspill og relasjon mellom mennesker. Organisasjonens medlemmer skal kontinuerlig lære å lære i lag. Det grunnleggende menneskesynet hos Senge preges av en antakelse om at det enkelte mennesket er opptatt av å tilhøre noe som er større enn dem selv, og at motivasjonen for å gjøre en arbeidsinnsats ikke kun styres av egeninteresse. Senge løfter frem åpenhet som en sentral forutsetning for å mestre de ulike disiplinene for læring.

3.2.1 Åpenhet

Senge skiller mellom det han kaller deltakende åpenhet, og reflekterende åpenhet. I en organisasjon hvor det er høy grad av deltakende åpenhet, er det viktigste at alle deltakerne får sagt sin mening. En slik deling av synspunkter resulterer enten i konsensus, eller i at man blir enige om å være uenige. (Senge, 1999). I begge tilfeller, skjer lite læring. Deltakende åpenhet er friheten til å si hva man mener, og man snakker i større grad til hverandre enn med hverandre. Reflekterende åpenhet forutsetter vilje til å utfordre egen tenkning, og at man er åpen for muligheten om at man kan ta feil. Man reflekterer både over egne tanker og andres tanker. Senge peker på at det i en lærende organisasjon bør være rom både for deltakende og reflekterende åpenhet. Synergieffekten mellom å tørre å fremme sin synspunkter og å kunne reflektere i fellesskap omkring disse vil være en mektig kraft. (Senge, 1999.) Åpenhet vil lette arbeidet med å utvikle felles visjoner, samt å utfordre eksisterende mentale modeller.

3.2.2 Desentralisering av maktstrukturer

Mennesker lærer raskest når de har en ekte følelse av ansvar for sine handlinger.

(Senge, 1999 s. 289)

Senge hevder at styring og kontroll virker demotiverende for den enkeltes læring. Dette støttes av selvbestemmelsesteorien og forskning gjort i forbindelse med utviklingen av denne. Her har man sett på grunnleggende menneskelige psykologiske behov, som kompetanse, selvbestemmelse eller autonomi og relasjon til andre mennesker. (Deci & Ryan, 2012). Denne teorien hevder at dersom disse behovene blir dekket på en adekvat måte, vil det føre til indre motivasjon og dermed også til velfungering i arbeidet.

Desentralisering av maktstrukturer innebærer for eksempel at beslutningsmyndighet flyttes nedover i organisasjonens hierarki. Det krever en tydelig ansvarliggjøring av organisasjonens medlemmer, for at det skal kunne skapes resultater. Senge oppfordrer lederen til å slippe opp på kontrollen og slippe løs engasjementet, i tråd med ideen om at styring og kontroll virker demotiverende for den enkeltes læring. Han mener at lederen bør gi menneskene i organisasjonen frihet til å handle, og til å prøve ut nye ideer. Desentralisering av maktstrukturer er hjørnesteinen i å utvikle en lærende organisasjon. (Senge, 1999).

Senge beskriver fem ulike fokusområder eller ferdigheter som organisasjonen må beherske for å kunne utvikle seg til å bli lærende. Disse områdene som Senge kaller «disipliner» er personlig mestring, felles visjoner, mentale modeller, læring i team og systemtenkning. (Senge, 1999)

3.2.3 Personlig mestring

Når det er snakk om læring i organisasjoner, skiller man gjerne på læring på individnivå og kollektiv læring eller læring på organisasjonsnivå. (Filstad, 2016). Når Senge bruker begrepet personlig mestring, fokuserer han på individnivå. I denne disiplinen bør ønsket fremtidsvisjon for den enkelte ansatte formuleres, hvilke visjoner og mål skal settes for den enkelte, og hva kreves av den enkelte for å nå disse målene. En forutsetning for å mestre denne disiplinen vil dermed for lederen være å skaffe seg god kjennskap til den enkelte medarbeiders opplevelse av egen arbeidshverdag, og medarbeiderens egne mål for læring. Dette betyr at i en lærende barnehage, jobbes det godt med å sette ord på hvilke mål den enkelte medarbeider skal sette

seg, og på hva som skal til for at målene skal nås. Barnehagelederen må dermed gjøre seg godt kjent med den enkelte medarbeiders egne mål og visjoner, for slik å på best mulig måte kunne tilrettelegge for en slik personlig mestring.

3.2.4 Felles visjoner

Disiplinen felles visjoner omhandler hvilke ambisjoner organisasjonen har for læring på gruppenivå. Hva er målet med arbeidet? Hva er våre felles oppfatninger om hva som skal være den ønskede tilstanden eller status etter at man har gjennomført et prosjekt? Senge beskriver dette som en prosess hvor lederen gjennom å avdekke disse felles visjonene kan skape ekte engasjement og deltakelse, fremfor at fremtidsbildet er noe som males av lederen alene. (Senge, 1990). Hvordan jobber barnehagelederne med utvikling av felles visjon? I hvilken grad involverer barnehagelederen de andre ansatte i barnehagen når planene skal legges og målsettingen for arbeidet skal formuleres? Har de ansatte et eierforhold til barnehagens mål, er de godt forankret i den enkelte og i overenskomst med den enkelte ansatte i henhold til disiplinen personlig mestring? Dette er forhold lederen må vurdere for å mestre disiplinen felles visjoner.

3.2.5 Mentale modeller

De mentale modellene handler om alle de grunnleggende forestillingene en organisasjon bygger på. De kan beskrives som mentale kart, som i stor grad styrer adferden til organisasjonens deltakere. Disse mentale kartene er ikke alltid hverken artikulerte eller bevisste. Hvorfor gjør vi som vi gjør i barnehagen? Hvorfor har vi en slik regel – dette er spørsmål som kan være med på å avdekke de mentale modellene som ligger til grunn for praksisen. Disse mentale modellene må i tillegg til å synliggjøres, være gjenstand for stadig kritisk vurdering. (Senge, 1990). I barnehagesammenheng kan for eksempel barnehagens eller den enkelte ansatte sitt pedagogiske grunnsyn være en slik mental modell. (Gotvassli, 2014). Andre mentale modeller kan være regler og normer for adferd som eksisterer uten at man ikke lenger husker hvorfor, eller inngrodde holdninger som er med på å styre adferden til de ansatte. I hvilken grad er praksisen i barnehagen som er resultat av mentale modeller oppe til kritisk refleksjon? Barnehager kan ha sosiale praksiser og regler for barn og ansatte som er så

gamle at ingen lenger husker hvorfor de eksisterer, fordi de mentale modellene ikke utfordres. Lærende barnehager reflekterer over disse grunnleggende forestillingene systematisk.

3.2.6 Læring i team

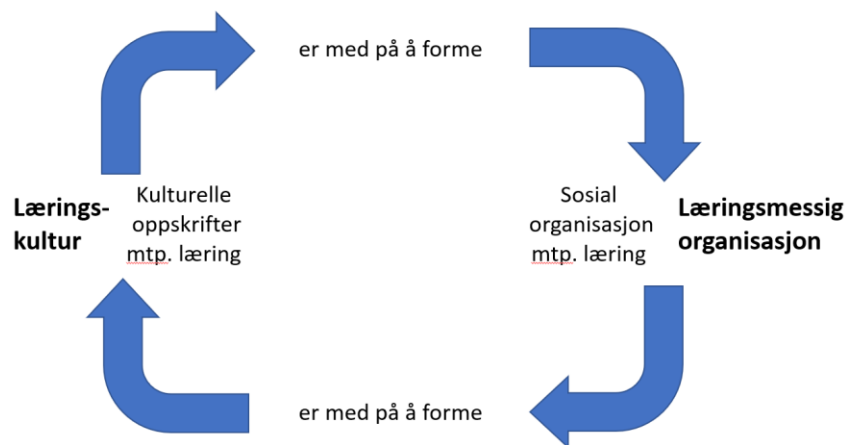
Å skape en lærende organisasjon handler i stor grad om å lære å lære i lag. (Wadel, 2008). Når det enkeltstående medlemmet i en gruppe oppnår personlig vekst, fører dette igjen til at gruppen utvikler seg videre i sin utviklings og læringsprosess. En slik læring i lag som Senge beskriver i denne disiplinen, er basert på jevnbyrdig dialog og felles refleksjon over mulige svar og løsninger. Tanken er at summen av læring gruppen kan generere i fellesskap blir større enn hva enkeltmedlemmene klarer å generere hver for seg. Dette betyr at personalets læring i barnehagen bør skje i form av kollektive refleksjonsprosesser som er knyttet til alle aspekter ved arbeidet, både personalets praktiske arbeid med barna og hvordan samarbeidet mellom personalet fungerer.

3.2.7 Systemtenkning

Senges disipliner representerer verktøy for tenkning og handling om læring i organisasjoner. I bunnen av alle disse, ligger systemtenkning. Det betyr at behandlet isolert hver for seg blir de ulike disiplinene bare enkeltstående tiltak som ikke vil gi ønsket resultat. Innenfor hver disiplin er det rom for mange ulike teknikker og tilnæringsmåter, men systemtenkning må ligge i bunnen av disse. (Senge, 1999). Sett i en barnehagekontekst vil det være vanskelig å se den enkeltes ønskede personlige utviklingsbilde isolert fra organisasjonens felles visjoner og mål. Videre vil det være lite konstruktivt for barnehagen å artikulere et felles pedagogisk grunnsyn uten å kritisk vurdere de eksisterende mentale modeller. Observasjon og refleksjon over egen praksis kan være en slik måte å utfordre de mentale modellene på, og dette kan gi god hjelp når felles visjon og mål for arbeidet i barnehagen skal artikuleres. Rent praktisk kan den femte disiplin fremstå som en grunnleggende måte å tenke rundt et fellesskap på, og de kreftene som påvirker det – både innenfra og utenfra. (Glosvik, 2010).

3.3 Det relasjonelle perspektivet, Cato Wadel

Cato Wadel har en relasjonell tilnærming til fenomenet den lærende organisasjon. Han bruker *læringsmessig organisering*, *læringskultur* og *læringsforhold* som sentrale begreper for å forstå en lærende organisasjon. (Wadel, 2008). Den *læringsmessige organiseringen* omhandler blant annet initiering, utvikling og koordinering av læringsprosesser. I barnehagen kan dette komme til uttrykk gjennom igangsetting av de ansattes systematiske refleksjonsprosesser knyttet til faglig arbeid med barn, som for eksempel på strukturerte og formelle arenaer som avdelingsmøter og personalmøter. *Læringskultur* omhandler organisasjonsmedlemmenes verdier og holdninger med hensyn til læring, og *læringsforhold* handler om sosiale relasjoner med fokus på læring og læringsprosesser. Sammenhengen mellom disse tre områdene beskrives av Wadel ved hjelp av følgende figur:



Figur 2. (Wadel, 2008 s.24)

Figuren illustrerer den gjensidige påvirkningen mellom læringskultur og læringsmessig organisasjon. Hvordan personalet i barnehagen tenker omkring læring, påvirker for eksempel hvilke og på hvilken måte ulike læringsforhold etableres og utvikles.

3.3.1 Læringskultur

En sterk læringskultur, er en kultur som verdsetter og prioriterer læring. (Wadel, 2008). Det er en organisasjonskultur som er preget av læring, trening, kunnskapsdeling, kompetanse og

ledelse av disse prosessene. (Filstad, 2016). For å forstå læringskulturen i en organisasjon, bør man se på organisasjonens kulturelle oppskrifter. Wadel hevder at disse oppskriftene beskriver hva som ligger bak vår læringsadferd. For å forstå læringskulturen, må vi få kjennskap til disse oppskriftene. Da er det relevant å stille spørsmål omkring hva som ligger bak den enkeltes opptreden i praksisfellesskapet, hva styrer vår adferd i teamarbeid, og hva er det som styrer etableringen av ulike læringsforhold. Disse kulturelle oppskriftene kan være normer, verdier og forståelsesrammer for læring, både bevisste og ubevisste. (Wadel, 2008). For å skape en sterk læringskultur, må læring, kunnskap og kompetanse være kjerneverdier. (Filstad, 2016).

Videre er det avgjørende hvilke holdninger og verdier som bestemmer hva som skal læres, hvordan det skal læres, hvem som skal lære og så videre. Wadel skiller gjerne mellom to ulike typer læringskultur; produktiv og reproduktiv læringskultur.

Det enkelte organisasjonsmedlemmets forståelsesramme for læring, er i stor grad med på å prege hva slags læringskultur som oppstår. (Wadel, 2008). Et individuelt og kognitivt perspektiv på læring betyr personlig og individuell tilegnelse av kunnskap og ferdigheter basert på tidligere erfaringer. Dette er en forståelsesramme for læring som fordrer en forestilling om at så lenge det enkelte individ i organisasjonen lærer, så gjør organisasjonen det også. (Filstad, 2016). Dersom organisasjonsmedlemmene ser på læring som synonymt med ren tilegnelse av informasjon, vil dette gjerne prege hvordan man organiserer seg med tanke på læring. Refleksjon over hva man har lært tillegges da liten vekt. Dette vil gi en reproduktiv læringskultur. (Wadel, 2008). Dersom organisasjonsmedlemmene kan ta i bruk den nye kunnskapen de har ervervet seg på nye måter og på nye områder, vil de lære å lære å lære. På denne måten kan de omgjøre kunnskapen til kompetanse, og ikke bare reprodusere fakta. En læringskultur hvor de ansatte har en slik forståelsesramme for læring betegnes som en produktiv læringskultur. (Wadel, 2008). Filstad peker på fem punkter for å utvikle en produktiv, eller sterk læringskultur:

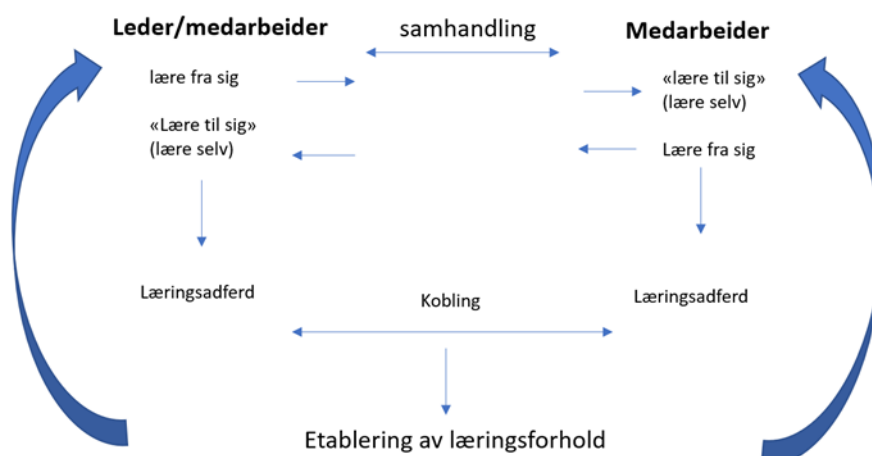
- 1) En grunnleggende forståelse av læring, og læring som verdi i organisasjonen. De viktigste læringsarenaene må identifiseres.
- 2) Bevissthet om uformelle læringsarenaer
- 3) Tid og ressurser. Felles forståelse for at læring er viktig må forankres i alle ledd.
- 4) Innse at dette er en kontinuerlig prosess

5) Tillit, veiledning og mål må på plass.

(Filstad, 2016, s. 248-249).

3.3.2 Læringsforhold

Læringsforhold er sosiale relasjoner med fokus på læringsprosesser. I en lærende organisasjon, bør lederen sørge for at det utvikles mange ulike læringsforhold – uformelle så vel som formelle. (Wadel, 2008). Slike læringsforhold etableres ofte i medarbeiderrelasjoner, og er da gjerne uformelle og asymmetriske. Å få tilgang på slike uformelle læringsarenaer er avgjørende for at en medarbeider skal kunne utvikle nødvendig kunnskap og kompetanse. (Filstad, 2016). Et eksempel fra barnehagen kan være relasjonen som etableres mellom en nytilsatt assistent og en mer erfaren assistent på en annen avdeling. En forutsetning for at et fruktbart læringsforhold kan etableres mellom disse, er at partene innehar komplementære typer læringsadferd som er koblet sammen. Wadel bruker begreper fra ballspill når han forklarer dette – det hjelper lite å spille ballen til en spiller som ikke har mottakerferdigheter – det vil si evne til å lære til seg, og omvendt – det blir vanskelig å spille ballen om du mangler avleveringsferdigheter – evne til å lære fra deg. Dette kan illustreres ved hjelp av følgende modell:



Figur 3 (Wadel, 2008 s. 67)

3.4 Distribuert ledelse; Peter Gronn og James Spillane

God barnehageledelse krever en form for distribuert ledelse hvor personalet får ansvar og blir fulgt opp på en god måte. (Mordal, 2014, s. 29)

Dette sitatet er hentet fra SINTEF sin kunnskapsoversikt om ledelse i barnehage og skole. I denne rapporten konkluderes det med at en form for distribuert ledelse kreves for å drive god barnehageledelse. Rapporten sier for øvrig lite om hva distribuert ledelse egentlig er, hva slags form for distribuert ledelse det er snakk om, og hvordan dette kan arte seg i barnehagen. Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2005) har vært sentrale bidragsytere innenfor det distribuerte perspektivet. I sin artikkel «Leadership – who needs it» kritiserer Gronn den tradisjonelle tenkningen omkring ledelse. Et viktig poeng i denne artikkelen, er kritikken omkring det sterke fokuset på lederen, fremfor fokus på ledelse som noe som oppstår i relasjon mellom mennesker. (Gronn, 2003). Spillane peker også på problematikk knyttet til heltedyrkelse av eksepsjonelle ledere. (Spillane, 2005). Hans syn på dette er at én leder på egen hånd ikke kan lede en organisasjon – for eksempel en barnehage – til «storhet». Ledelse involverer derimot en rekke individer med hver sine varierte verktøy og strukturer. Spillane kritiserer teoretikere som fokuserer på den heroiske lederen fordi de dveler ved *hva* lederen gjør med tanke på strukturer, funksjoner, rutiner og roller. I følge Spillane er de interessante spørsmålene i stedet *hvordan* og ikke minst *hvorfor* når man ser på for eksempel den daglige utførelsen av ledelsesrutiner, funksjoner og strukturer i en barnehage. (Spillane, 2005). Gronn beskriver den distribuerte praksis` prosesser som prosesser hvor flere mennesker koordinerer sin arbeidsinnsats for å oppnå arbeidsresultater. (Gronn, 2002). Han antyder altså at ledelse kan være mer som en kollektiv bestrebelse mot felles mål og visjoner enn at lederen alene skal «drive endring og forbedring, vise retning og profesjonalitet, skape resultater, utvikle ansatte og team og løse konflikter og kriser» - slik det står beskrevet i styringsdokumentet FUS standard for ledelse.

Gronn presenterer to hovedstrømninger i forståelsen av distribuert ledelse; en additiv og en holistisk tilnærming. (Gronn, 2002). Ved å bruke den additive tilnærmingen, ser man på summen av alle ledelseshandlingene man kan finne i en organisasjon, og her blir organisasjonsmedlemmene delt inn i to hovedgrupper; ledere og følgere. Hvem som er leder og hvem som er følger handler i denne sammenhengen ikke om formelle posisjoner, men om hvem som i en gitt situasjon har mest kunnskap og kraft til å ta på seg en lederrolle når et problem skal løses. I dette perspektivet mener Gronn at distribuert ledelse handler om

samarbeid og deling av arbeidsoppgaver i for eksempel en hektisk barnehagehverdag. (Gronn, 2002). En additiv forståelse av distribuert ledelse åpner for muligheten til at alle organisasjonsmedlemmer er ledere fra tid til annen. Gronn peker på dette som den mest vanlige forståelsen av distribuert ledelse. Med en holistisk eller helhetlig forståelse av distribuert ledelse vil man forsøke å se mer enn bare summen av de enkelte delene. Gronn presenterer tre hovedmønstre for handling i en holistisk tilnærming; spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte samhandlingsmønstre. (Gronn, 2002).

3.4.1 Spontant samarbeid

Spontane samarbeidsrelasjoner oppstår gjerne mellom to eller flere organisasjonsmedlemmer på tvers av formelle posisjoner. (Gronn, 2002). Dette kan skje i barnehagen, når flere medarbeidere går sammen for å løse en oppgave som spontant oppstår i hverdagen. Disse konstellasjonene oppløser seg gjerne i etterkant av at oppgaven er løst.

3.4.2 Intuitive samarbeidsrelasjoner

Dette viser til nære samarbeidsrelasjoner som vokser frem mellom to eller flere på bakgrunn av gjensidig tillit, og på tvers av formelle strukturer. (Gronn, 2002). Et eksempel på at slike intuitive samarbeidsrelasjoner kan oppstå i barnehagen, kan være funnene gjort i en undersøkelse om ledelse i finske barnehager. I denne undersøkelsen ble det forsket på barnehager hvor styrer i ulik grad var fysisk tilstede i barnehagen. Forskerne fant her ut at strukturene var mer eksplisitte i de barnehagene hvor styrer i mindre grad var fysisk tilstede. Forskerne fant at det ved fravær av den formelle lederen tvang seg fram strukturer og rutiner som medarbeiderne opplevde som oversiktlige. (Soukainen, 2013).

3.4.3 Institusjonaliserte samarbeidsmønstre

Den tredje formen for distribuert ledelse kaller Gronn institusjonaliserte samarbeidsmønstre. Denne kan ses i institusjonaliseringen av organisasjonens formelle strukturer, altså den formelle måten man strukturerer relasjoner på i barnehagen. Det faktum at denne organiseringen er formell, vil påvirke relasjonene og hvordan samhandling – og dermed

ledelse – foregår. (Gronn, 2002). Eksempler på slike institusjonaliserte samarbeidsmønstre i barnehagen, kan være barnehagens formelle møtestrukturer. Hvordan møtene organiseres og hvilke møtearenaer som finnes får betydning for de institusjonaliserte samarbeidsmønstrene oppstår.

3.4.4 Leder / følger / situasjon

Spillane fremholder synet på ledelse som utøvelse av handling eller aktivitet i praksis. Denne praksisen blir et produkt av det han kaller et rammeverk som består av ledere – følgere -og situasjon. Ledelsesaktivitet er konstruert i interaksjonen mellom ledere, følgere og den situasjonen -eller konteksten som omkranser den gitte ledelsesoppgaven. (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). I denne sammenhengen er det ikke den enkelte medarbeiders formelle posisjon som avgjør om man er «leder» eller «følger», målet er å vende oppmerksomheten bort fra myten om lederen som den ene store helten, og heller fokusere på et nett av ledelsessamhandling mellom flere ulike ledere, følgere og situasjon. Spillane, Halverson & Diamond illustrerer dette på følgende måte:



Figur 4 (Spillane, Halverson & Diamond, 2004 s.11)

I barnehagen kan dette illustreres ved å se på de ulike situasjonene som oppstår i løpet av hverdagen, og som krever problemløsning og beslutningstaking. Det er ikke alltid at noen med formelt lederansvar er tilstede og kan ta avgjørelser. Avhengig av hva slags situasjon

som oppstår, tar aktørene som er tilstede ulike roller i problemløsningsoppgaven. Her oppstår leder-følger-situasjon dynamikken som Spillane beskriver.

3.5 Distribuert ledelse i barnehagen

Det aller meste av tilgjengelig litteratur omkring distribuert ledelse stammer fra forskning på skoleledelse, og er dermed ikke nødvendigvis hundre prosent overførbart til barnehagen. Det har for øvrig blitt gjennomført forskning i Finsk og Australsk barnehagesektor, begge med resultater som til en viss grad er overførbare til norske forhold. (Soukainen, 2013), (Heikka, 2013). Med bakgrunn i denne og annen forskning med distribuert ledelse som forståelsesramme presiseres at distribuert ledelse som konsept ikke er direkte overførbart fra skole til barnehage. Barnehagen er en unik og mangfoldig organisasjon, hvor det eksisterer store ulikheter i rammefaktorer. Ulikheter er det også internt i barnehagen, med et voldsomt mangfold av ansatte hva gjelder formell utdanning og bakgrunn. (Heikka, Waniganajake, & Hujala, 2013). De har i sin artikkel forsøkt å konseptualisere begrepet distribuert ledelse i barnehagesektoren, og slår fast at distribuert ledelse i barnehagen ikke kun handler om delegering av oppgaver. Det handler om en grunnleggende forståelse for hvordan samhandling, relasjon og samarbeid kan brukes for å nå barnehagens mål. Forutsetning for å klare dette er at lederen gjør sine medarbeidere klar over sine roller og sitt ansvar da dette er en forutsetning for at de skal kunne arbeide målrettet mot sine mål og ansvarsområder. (Heikka, Waniganajake, & Hujala, 2013). De har derfor slik jeg forstår det en mer holistisk forståelse av det distribuerte perspektivet, hvor de fokuserer på ledelse som noe som oppstår i samhandling mellom mennesker.

3.6 Situert læringsteori og praksisfellesskap, Etienne Wenger

Både Senge (1990, 1999) og Wadel (2008) representerer slik jeg forstår dem med sine teorier omkring lærende organisasjoner et sosiokulturelt syn på læring. Sosiokulturell læringsteori forstår læring som aktiviteter innvevd i en kompleks sosial og kulturell kontekst. (Gotvassli, 2015). Etienne Wenger bruker begrepet «praksisfellesskap» for å beskrive alle de ulike sosiale konstellasjonene vi som mennesker er en del av, både privat og i forbindelse med jobb. (Wenger, 2003). Wenger beskriver slike praksisfellesskap ut fra tre ulike dimensjoner;

gjensidig engasjement og interesse, felles aktiviteter og tiltak og delt repertoar av historier, konsepter og verktøy. Praksisfellesskapene er små eller store grupper av mennesker som kommer sammen på tvers av organisasjoner og avdelinger basert på en grunnleggende tillit. Motivasjonen til å knytte seg til praksisfellesskapet, er egeninteresse knyttet til ønske om å utvikle kunnskap i sammenheng med egen jobb. Praksisfellesskapene er uformelle, og har ingen definert leder – eller uttalte mål. (Wenger, 2003).

Man kan se klare sammenhenger mellom Wengers tanker om praksisfellesskap, Wadels ideer om etablering av læringsforhold, Senges disiplin om gruppelæring og Gronns tre holistiske perspektiver på distribuert ledelse. Senge oppfordrer til systemtenkning og organisering av gruppelæring, (Senge, 1999), Wadel fremholder at en leder som ønsker å utvikle en lærende organisasjon må fokusere på å legge til rette for etablering av læringsforhold på kryss og tvers av organisasjonen. (Wadel, 2008), Gronn peker på dimensjonene spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte samarbeidsmønstre for å forstå distribuert ledelse. (Gronn, 2002). Disse sammenhengene vil jeg komme nærmere innpå i analysekapitlet, der jeg vil undersøke om de får betydning for problemstillingen for denne oppgaven.

Kapittel 4 Metode

I denne oppgaven er målet å få mer kunnskap om hvordan ledelsespraksiser kan påvirke kompetanseutviklingen i barnehagen. Som forsker må jeg vurdere hvilke veivalg jeg skal ta, for å nå dette målet. Valg av metode og forskningsdesign vil avgjøre hva slags kunnskap jeg sitter igjen med når prosjektet er over.

4.1 Problemstilling

Problemstillingen min har følgende hovedspørsmål:

Hvordan kan distribuert ledelse bidra til utvikling av barnehagen som lærende organisasjon?

Jeg har sett et behov for å operasjonalisere begrepet distribuert ledelse, da det ikke nødvendigvis er et kjent begrep ute i barnehagefeltet. Her kommer begrepet myndiggjøring

inn, og jeg setter dette i sammenheng med formuleringen i Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi vedrørende barnehagen som lærende organisasjon:

Strategien skal bidra til å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon og styrke barnehagelærernes profesjonelle fellesskap. Styrer og pedagogisk leder er gitt et særlig ansvar for å iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7)

For å begrense og spisse hva jeg legger i begrepet lærende organisasjon, har jeg i denne oppgaven valgt å bruke begrepene læringskultur og læringsforhold. Dette har dannet grunnlaget for utarbeidelse av intervjuguiden. Styrer og pedagogisk leder er gjennom styringsdokumentene gitt et viktig oppdrag, men hvordan kan man lykkes med dette i praksis? Hvordan jobber styrer med sine pedagogiske ledere for å istandsette dem til å ta dette viktige ansvaret? Hvordan får man med alle ansatte? Vi vet på bakgrunn av tidligere forskning at barnehagelærere generelt opplever ledelsesoppdraget som krevende. (NOKUT, 2010) Jeg vil vite noe om hvordan styrere jobber med utvikling av læringskulturen internt i barnehagen, og om hvordan de ved hjelp av ledelse kan tilrettelegge for fruktbare læringsforhold som en del av barnehagens læringskultur.

4.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan for hvordan forskningsprosjektet skal legges opp. Forskningsdesignet skal inneholde en beskrivelse av prosjektets hvem, hva, hvor og hvordan. (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å forske innenfor den kvalitative forskningstradisjonen, og mitt forskningsdesign er satt inn i en fenomenologisk, hermeneutisk forståelsesramme. Jeg ønsker å se nærmere på fenomenene læring i organisasjoner og ledelsespraksis, og jeg ønsker å forstå hvordan sammenhengen mellom disse fenomenene oppleves av deltakerne i praksisfeltet. Ut i fra dette ønsker jeg å generere ny kunnskap omkring ledelse for læring i FUS. I dette prosjektet valgte jeg derfor å intervju 4 ulike daglig ledere i hver sin FUS barnehage. Intensjonen var å få kunnskap om hva den enkelte gjør i forhold til utvikling av læringskultur og læringsforhold, og da ble det naturlig å tenke at jeg gjennom samtaler med daglige ledere som har egen erfaring med dette kunne få svar. Med bakgrunn i skriftliggjort materiale ut fra disse intervjuene, har jeg med utgangspunkt i hermeneutikk forsøkt å fortolke informantenes svar og jeg har prøvd å forstå disse sett i sammenheng med relevant teori.

4.3 Metodevalg; kvalitativ/kvantitativ?

Forskning er å skaffe til veie data som kan gi kunnskap om et gitt område. Hva slags data vil kunne gi meg kunnskap til å besvare min problemstilling, og hvordan kan jeg skaffe disse data på best mulig måte? Innenfor forskning finnes to hovedområder for innsamling av data – kvantitativ og kvalitativ metode. Kvalitativ metode søker å gå i dybden og vektlegger betydning, kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall. (Thagaard, 2013). I en studie hvor jeg søker å forstå sosiale fenomener som ledelse og læring, vil kontekst være en viktig variabel. Denne konteksten vil være ulik fra barnehage til barnehage, og kan vanskelig fanges opp via en kvantitativ fremgangsmåte. En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger. (Ringdal, 2001).

4.4 Det kvalitative intervjuet

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv konstrueres kunnskap i møtet mellom mennesker. Det kvalitative forskningsintervjuet representerer et slikt møte, hvor kunnskap om intervjuobjektets opplevde livsverden kan komme til syne. Kvaliteten på den kunnskap som produseres, avhenger av den håndtverksmessige utførelsen hos forskeren. (Kvale & Brinkmann, 2015) Dersom intervjuforskningen gjennomføres på en kompetent måte, er dette er av de viktigste og mest effektive måter vi kan forstå våre medmennesker på. (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I denne studien ønsket jeg å få kunnskap omkring ledelse og lederhandlinger, og hvilke konsekvenser ulike måter å lede på har på barnehagens læringskultur og utvikling av læringsforhold. Jeg vurderte at en effektiv måte å få innsikt i dette på, ville være å intervju barnehageledere som står i praksisfeltet hver dag, og som sannsynligvis vil kunne gi meg innsikt i sine opplevelser og erfaringer med dette. Kunnskapen som utledes av det kvalitative intervjuet er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fikk jeg god erfaring med gjennom intervjuprosessen. Jeg erfarte at kunnskap som oppstod i mitt møte med informantene i aller høyeste grad både var produsert, relasjonell og narrativ, og at dette gikk begge veier i intervjuprosessen. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål og ved å åpne for refleksjon var det tydelig at også informanten hadde et utbytte av intervjuet i form av nye erkjennelser som utbytte av denne refleksjonen. Dette var det flere av informantene som gav uttrykk for da vi avsluttet samtalen. Et eksempel på dette kan være informanten som uttrykte

at han ikke hadde tenkt noe særlig på dette med barnehagen som lærende organisasjon i innledningen til intervjuet, men som ut over i samtalen viste gjennom sine svar at dette hadde han egentlig tenkt ganske mye på. Denne konklusjonen kom han frem til selv avslutningsvis, og en slik intervju effekt var spennende å være vitne til.

4.4.1 Det kvalitative intervjuets formål og ulike varianter

Det kvalitative intervjuets formål er å være et verktøy for å forstå verden sett fra informantenes side. Målet er å få frem i lyset betydningen av deres erfaringer og opplevelser. (Kvale & Brinkmann, 2015). Hva slags kunnskap forskeren sitter igjen med i etterkant av intervjuet, avhenger til en viss grad av hans/hennes epistemologiske utgangspunkt. Kvale & Brinkmann bruker en metafor for intervjueren som gruvearbeider eller reisende. Dersom jeg går inn i intervjusituasjonen som gruvearbeider, har jeg en oppfatning om at dersom jeg graver lenge nok, vil jeg til slutt finne gull. Da er det jeg som intervjuer som bringer denne nye kunnskapen opp i lyset. Som reisende stiller jeg spørsmål, lytter til historiene, prøver meg frem i ukjent terreng, og gjennom refleksjon rundt det jeg har hørt kan jeg både utvikle ny kunnskap hos meg selv og hos den jeg intervjuer. Her skapes kunnskapen i relasjon og samhandling mellom forsker og intervjuobjekt. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kvalitative intervjuet kan gjennomføres på flere måter, og valg av intervjuform avhenger gjerne av problemstillingen i studien. Eksempel på slike varianter er fokusgruppeintervju /individuelle intervju, og strukturerte/semistrukturerte intervju for å nevne noen.

4.4.2 Valg av intervjuform

I min studie ønsket jeg å ha fokus på den enkelte daglig leders erfaringer med ledelse og læring. Jeg ønsket å være reisende som intervjuer, og hadde et epistemologisk utgangspunkt om at jeg som forsker ville lære mest dersom jeg fikk ta del i refleksjoner rundt ledelsespraksiser hos den enkelte informant. Jeg vurderte fokusgruppeintervju, men var usikker på hvorvidt jeg ville få tilgang på nok informanter til å gjennomføre dette, samtidig som jeg var usikker på om dette ville gi meg de data jeg trengte for å få svar på mine forskningsspørsmål. Med en sterk forankring i sosialkonstruktivisme og et sosiokulturelt læringssyn valgte jeg derfor det semistrukturerte intervju som metode for datainnsamling. Jeg

utarbeidet en intervjuguide som skulle være til hjelp i å holde tråden i samtalen, noe som var til god støtte i prosessen. Samtidig opplevde jeg at det var gjerne i de små refleksjonene og fortellingene som kom etter bruk av oppfølgingsspørsmål som gav mest og best informasjon i intervjuprosessen. Dette bekrefter intervjukunnskap som narrativt, samtalebasert og relasjonelt. (Kvale & Brinkmann, 2015)

4.4.3 Det semistrukturerte forskningsintervjuet

Det semistrukturerte intervjuet er den mest brukte intervjuformen i moderne intervjuforskning. (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I motsetning til mer stramt strukturerte intervjuer, forløper dette som en løs samtale mellom informant og forsker med basis i forhåndsplanlagte spørsmål. Disse er som regel nedfelt i en intervjuguide, som forskeren støtter seg til underveis i intervjuet. Fordelen med denne typen intervju, er at det åpner opp for at informanten skal kunne fortelle fritt med utgangspunkt i tema det blir spurt om. Jeg opplevde store ulikheter i hvordan de ulike intervjuene forløp, og at jeg var avhengig av å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål for å holde informanten innenfor det tema jeg ønsket å få mer kunnskap om. Her måtte jeg være våken og tilstedeværende som forsker for å kunne fange opp nyanser hos informanten. Som ny og uerfaren intervjuforsker ble jeg både usikker og litt urolig i forhold til dette, da jeg var usikker på hvilken betydning det ville ha for hvilke data jeg ble sittende igjen med. Hvordan skulle jeg sammenligne dataene, når intervjuene forløp så ulikt? Selv om man har en intervjuguide som utgangspunkt, betyr ikke dette at man ikke kan fravik fra den ved behov. (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette opplevde jeg som svært nyttig, da jeg gjennom å forfølge informantenes fortellinger med oppfølgingsspørsmål som var relevante for meg fikk gode og praksisnære beskrivelser av fenomener jeg ønsket å lære mer om. Derfor konkluderte jeg med at intervjuenes ulike forløp bare bidro til å gi meg et bredere datamateriale til videre analyse.

4.5 Utvalg

Denne oppgaven har definert FUS barnehagene som forskningsobjekt, og jeg ville vite mer om hvordan styrer / daglig leder jobbet i forhold til læring. Det var dermed gitt at informanter til intervjuundersøkelsen måtte være daglige ledere i en FUS barnehage. Jeg hadde i

utgangspunktet da tilgang på rundt 180 informanter, og dette var også vesentlig for mitt valg av studieobjekt. Jeg visste at det ikke ville være problematisk å få informanter til å stille opp dersom jeg valgte å begrense meg til FUS, da jeg selv er en del av organisasjonen. Jeg hadde likevel noen klare tanker omkring hvilke kriterier jeg ønsket å legge til grunn for utvalget. Jeg ville være sikker på at jeg fikk snakke med ledere som hadde en viss fartstid, da jeg er kjent med at det er store variasjoner på dette i kjeden. Jeg antok at ledere som hadde erfaring hadde rukket å gjøre seg flere tanker omkring temaet for undersøkelsen. Jeg ønsket også å være sikker på at de som deltok hadde vært med å jobbet med utviklingsarbeid og læring over en viss tid, slik at det var sannsynlig at de hadde synspunkter og erfaringer omkring disse områdene. Dermed ble utvalgsriteriene mine som følger

- Informanten har vært ansatt som daglig leder i en barnehage i FUS kjeden i minimum 3 år.
- Informanten har erfaring med kompetansehevingsprosjekter eller utviklingsarbeid i egen barnehage

Utvalget kan betegnes som et strategisk utvalg fordi utvalgsriteriene ble satt på bakgrunn av at den enkelte informant ble vurdert til å inneha egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen og studiens teoretiske perspektiv. (Thagaard, 2013). På grunn av at forskningsobjekt ble besluttet i forkant av studien til å være avgrenset til FUS barnehagene, ble utvalget dermed også et tilgjengelighetsutvalg. (Thagaard, 2013). Ved å velge å avgrense prosjektet til å omhandle FUS barnehagene, hadde jeg gitt meg selv tilgang på en rekke villige deltakere. Kjedeledelsen i FUS var både villige og behjelpelige med å gi tips til aktuelle informanter, men jeg valgte etterhvert å ikke benytte dette tilbudet på bakgrunn av etiske vurderinger. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittelet som omhandler etiske betraktninger. Selve utvelgelsen av deltakere ble derfor gjort ved at en enkel skisse av prosjektet ble lagt ut på kjedens intranettside, som alle daglig ledere i FUS har tilgang på. Her ble daglig ledere som møtte utvalgsriteriene oppfordret til å ta kontakt med meg på epost om de ønsket å delta som informanter i undersøkelsen. Responsen var god, og det ble mulig å gjøre valg også i forhold til kjønn og hvor i landet informanten befant seg. FUS barnehagene er organisert i geografiske nettverk, og jeg visste at jeg ville ha mulige informanter i eget nettverk som både møtte utvalgsriteriene, og som ville være villige til å delta. Jeg valgte likevel å gå utenfor eget nettverk med to av fire deltakere, da jeg var usikker på hvordan våre forholdsvis nære relasjoner ville påvirke en eventuell intervjusituasjon. Dette reflekterer jeg mere over i kapittelet som omhandler situering og egen forskerrolle. Utvalget besto dermed av

fire deltakere fordelt på tre kvinner og en mann og fordelt på tre av landets fylker. Kjønn var i utgangspunktet ikke noen faktor for studien, men på grunn av tilgjengelighet valgte jeg likevel å ta den ene mannlige deltakeren med som et grep for å få noe variasjon i utvalget. Deltakernes erfaringsbakgrunn som daglig leder i FUS hadde et spenn fra tre til ni år, hvor informant 4 også hadde flere års erfaring som styrer i barnehager utenfor kjeden. Alle hadde erfaring fra tidligere både som assistent og pedagogisk leder, i tillegg til daglig leder erfaring.

Informant kode	Informasjon
Informant 1 (#1)	Kvinne, ansatt som daglig leder i 5 år
Informant 2 (#2)	Kvinne, ansatt som daglig leder i 3 år
Informant 3 (#3)	Mann, ansatt som daglig leder i 8 år
Informant 4 (#4)	Kvinne, ansatt som daglig leder i 9 år

4.6 Metode for datainnsamling

På grunn av den store geografiske spredningen av informanter i denne studien, valgte jeg å intervju de tre informantene som befant seg andre steder i landet ved hjelp av Skype eller videoanrop på Messenger. Telefonintervju var et alternativ til dette, men jeg fryktet at jeg da ville gå glipp av viktig informasjon ved at informantens kroppsspråk ikke ble tilgjengelig for meg. Man bør på grunnlag av dette som hovedregel unngå å bruke telefon i intervjuer. (Tjora, 2017). De to informantene som var bosatt i min nærhet, ble intervjuet med fysisk møte. Dermed fikk jeg erfaring i å intervju både ved fysisk møte, og gjennom bruk av Skype. Dette gjorde det også til en viss grad mulig for meg å vurdere eventuelle forskjeller mellom intervju på Skype og fysisk tilstedeværende intervju. I begge tilfeller, ble samtalen tatt opp på lydopptaker ved hjelp av mp3-spiller. Dette hjalp meg til å være oppmerksom og tilstede i selve samtalen, da jeg var sikker på at informasjonen ble lagret for meg. Det gav også et godt utgangspunkt for transkriberingsprosessen, da lyd kvaliteten var god og jeg fikk registrert både ordbruk, tonefall, pauser og lignende. Bruk av lydopptaker i intervju er vanlig, intervjueren kan da konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7 Etliske betraktninger

De etiske betraktningene som gjøres både i forkant av, underveis i intervjuet og i bearbejdingen av intervjudata er først og fremst knyttet til kravet om at informanten ikke skal komme til skade. I den forbindelse blir anonymisering et viktig tema. Forskeren må reflektere over om deltakelse i intervjuundersøkelsen kan være ubehagelig for deltakeren, dette er særlig viktig når undersøkelsen omhandler følsomme temaer. (Tjora, 2017). I denne undersøkelsen er temaet i utgangspunktet ikke følsomt, men jeg har likevel reflektert over dette både i forhold til selve utvalgsprosessen, og i sammenheng med presentasjon av informantene i kapittel 4.5. Spørsmålene i intervjuet omhandler viktige sider av informantenes arbeidsoppgaver og arbeidshverdag, og enkelte fortellinger kan gjøre informanten sårbar ved at man innrømmer egen tilkortkommenhet på områder man gjerne vil prestere på. Mine fire informanter er alle en del av samme barnehagekjede, hvor det er og har vært stor satsing på ledelse for læring. Det er åpent at informantene er fra FUS, og da gir det 180 muligheter for identifisering. Dersom jeg velger å presentere informantene ved hjelp av alder, kjønn og bostedsfylke utfordrer jeg dette kravet om anonymisering for å beskytte informantene. Jeg har derfor valgt å presentere informantene kun ut fra nummer, kjønn og antall år ansatt som leder i barnehagen. De samme vurderingene ble gjort i forbindelse med selve utvalgsprosessen. FUS barnehagens ledelse har vært informert om dette prosjektet helt fra starten, og har vist stor entusiasme og vilje til hjelp og støtte – også i forbindelse med utvalgsprosessen. Jeg ønsket å komme i kontakt med ledere som hadde et bevisst forhold til utvikling og læring, og kjedeledelsen ville gjerne hjelpe meg med å sette meg i kontakt med aktuelle kandidater. Etter noen runder med etiske vurderinger omkring dette kom jeg frem til at informantenes anonymitet ikke ville bli godt nok ivaretatt ved å gjøre utvalget på denne måten. Jeg valgte derfor selv å vurdere ut fra egen kjennskap til barnehagene å gjøre et strategisk utvalg som beskrevet ovenfor.

All forskning hviler på tillit mellom forsker og «den det forskes på.». (Tjora, 2017). Som masterstudent og dermed forsker er jeg i dette prosjektet underlagt de regler og retningslinjer for forskning som beskrives i de nasjonale forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. (NESH, 2016).

4.7.1 Informert samtykke

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om informert samtykke. (Thagaard, 2013). Alle deltakerne i denne studien fikk utlevert skjema med informert samtykke, og signerte dette før det ble levert tilbake kopi til meg. I informert samtykke ligger en informasjon om hva studien omhandler, prosjektets overordnede problemstilling, og en presisering av at de har rett til å avbryte sin deltakelse når som helst i løpet av prosjektet. I samtykkeskjemaet ligger det også informasjon om hva datamaterialet skal brukes til, og hvor lenge det skal oppbevares før det slettes. Jeg opplevde at noen av informantene var litt usikre i starten av intervjusituasjonen, fordi de hadde lest min formulering av problemstilling i skjema for informert samtykke. Her nevnes begrepet «distribuert ledelse», og det var flere av informantene som kommenterte dette i innledningssamtalene før intervjuet. Det var et begrep de ikke var kjent med, og det gjorde dem noe usikre i forhold til om de selv trodde de hadde noe å bidra med i intervjuet. Jeg opplevde dermed at den uformelle praten før selve intervjuet var en god arena for å legge denne ballen død. Jeg kunne da forsikre deltakerne om at jeg var ut etter å høre mer om deres erfaringer knyttet til ledelse og læring i barnehagen, og opplevde da ganske raskt at skuldrene senket seg og at informantene la fra seg en eventuell usikkerhet knyttet til et for dem ukjent begrep. Distribuert ledelse og det forskningsmessige og teoretiske begrepsapparatet knyttet til dette ble kun brukt som teoretisk og analytisk fortolkningsramme.

4.8 Situering og egen forskerrolle

Å situere seg som forsker, innebærer å reflektere over hvilke forståelser, følelser og eventuelle fordommer som forskningsfeltet aktiviserer overfor forskeren, og i forskeren selv. Hva betyr dette for hva man legger merke til og hva man ikke ser, og hvilken plass får dette i det ferdige forskningsarbeidet. (Neumann & Neumann, 2012). I en slik situeringsprosess, kan vi skille mellom tre ulike former for situering; feltsituering, selvbiografisk situering og tekstsituering. Jeg vil i det videre se nærmere på hvert enkelt av disse feltene, og forsøke å situere meg selv som forsker i denne studien.

4.8.1 Feltsituering

Feltsituering omhandler refleksjoner omkring hvordan vi oppfattes av menneskene vi samhandler med når vi er ute i felten. (Neumann & Neumann, 2012). Dette er kanskje spesielt viktig i studier hvor forskeren skal drive med deltakende observasjon eller skygging, men det er heller ikke uvesentlig i en intervjusituasjon. På samme måte som at jeg som intervjuer vurderer og tolker informanten, vil informanten vurdere og tolke meg og mitt kroppsspråk og samhandlingsmønster. Dette kjente jeg særlig på i det første intervjuet som skulle gjennomføres på Skype. I starten var det noe forsinkelser i forbindelsen, og selv om vi så og hørte hverandre godt, ble det litt vanskelig å koordinere ord og bevegelser. Blikkontakt kan også være en utfordring på Skype, der du er avhengig av å se i kameralinsen øverst på pcen for at den andre skal oppleve blikkkontakt med personen i den andre enden. Dette ble bedre og bedre utover i intervjuet, og til slutt opplevde jeg at dette ikke lengre hadde noen betydning. Jeg kjente også på betydningen av hvordan jeg opptrådte i forskerrollen, og hvordan jeg måtte skille på meg selv som daglig leder kollega og meg selv som forsker. Informantene som befant seg utenfor mitt eget geografiske nettverk ser jeg ikke så ofte, og det er hyggelig å «møtes» på en Skype samtale. Jeg forsøkte å opptre målrettet i forhold til hva som var intensjonen med samtalen, og merket at det at jeg hadde et slikt fokus gjorde at også informantene raskt «koblet seg på» i forhold til hensikten med samtalen. Noe mer utfordrende var denne feltsitueringen i de to tilfellene hvor jeg skulle intervju informant som er en del av mitt eget geografiske nettverk. Disse informantene kjenner jeg relativt godt, og jeg kjente i forkant på en viss usikkerhet i forhold til hvordan det ville bli å skulle gjennomføre et relativt seriøst forskningsintervju med dem. Dette løste jeg ved at jeg beregnet ekstra god tid til gjennomføring av disse intervjuene, slik at vi kunne gjøre oss ferdige med småprat og annet som er naturlig å prate om når to kollegaer møtes. Det å sette i gang lydopptakeren markerte en tydelig overgang mellom den uformelle praten og selve intervjuet.

4.8.2 Selvbiografisk situering og egen forforståelse

Selvbiografisk situering handler om at forskeren reflekterer over egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn, og tenker igjennom hvordan og på hvilken måte dette får betydning i forskningsprosessen. (Neumann & Neumann, 2012). Dette opplevde jeg ble viktige refleksjoner for meg, fordi forskningsobjektet i prosjektet skulle være min egen organisasjon.

Jeg har selv jobbet i flere år i organisasjonen, og kjenner mange andre ansatte godt – spesielt daglig ledere i mitt eget geografiske område. Flere av disse har jeg samarbeidet tett med i mange år, og selv om de var svært villige informanter, måtte jeg gjøre noen vurderinger som omhandlet meg selv og min relasjon til disse i forkant. Ville min kjennskap til og dermed min forforståelse til informantene prege meg selv som intervjuer, og ikke minst – ville deres kjennskap til meg prege dem og de svarene de gav? Ville vi klare å forholde oss profesjonelt? Ville informasjon gå tapt fordi informanten utelot det fordi hun tenkte – dette vet hun fra før? Dette var spørsmål jeg reflekterte over i forkant av utvelgelse av deltakere til studien. Jeg opplevde i intervjusituasjonen en usikkerhet blant samtlige deltakere i intervjuets innledende fase. Denne usikkerheten var knytte til at de var usikre på om de egentlig hadde noe å bidra med, og om de kom til å kunne klare å svare på spørsmålene mine. Jeg er litt usikker på hvorfor det var slik, men det kan ha noe å gjøre med at jeg som intervjuer innehar samme stilling som informantene, og at de dermed ble usikre på meg og hva jeg tenkte omkring de svarene de gav. Det var derfor viktig for meg underveis i intervjuet å bruke mye støttende språk, gester og kroppsspråk. Jeg ville med dette oppmuntre dem til å prate, og til å bli trygge på at de ikke sa noe «feil».

Jeg opplevde i løpet av datainnsamlingsprosessen at det var høy grad av sammenfallende holdninger og meninger mellom de ulike informantene. Når jeg i analyseprosessen skulle reflektere over hvorfor det var slik, fikk nok også min egen forforståelse en betydning. Dette fordi både jeg selv og informantene er ansatt i samme kjede, og er en del av samme organisasjonskultur. Sannsynligvis er vi også rekruttert av de samme menneskene. Denne forforståelsen kan ha hatt innvirkning på hvordan jeg grep an datamaterialet når jeg skulle sette i gang med fortolkningsprosessene i analysen.

4.8.3 Tekstsituering

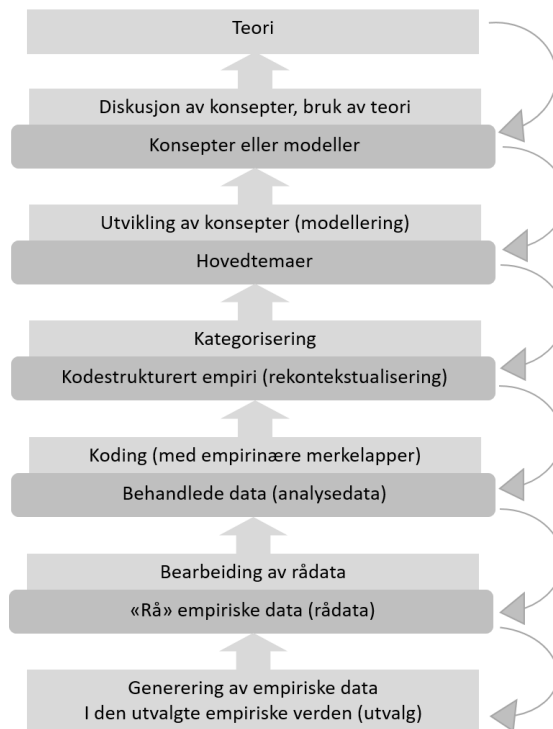
Tekstsituering er refleksjon omkring hva som kan bli konsekvenser av det man publiserer. (Neumann & Neumann, 2012). Selv om forskningsobjektet i denne oppgaven er egen organisasjon, er ikke temaet å betrakte som spesielt følsomt. Deltakernes anonymitet er sikret gjennom at de kodes i teksten, og den informasjon om dem som gis er svært begrenset nettopp fordi leserne av studien gjerne kan være eier og arbeidsgiver til informanten.

4.9 Datamateriale, bearbeiding av informasjon og analyse

I etterkant av gjennomføringen av de fem intervjuene, hadde jeg fire lydopptak med god kvalitet klare til videre bearbeiding og analyse. I denne prosessen har jeg i min studie vært inspirert av SDI; stegvis-deduktiv induktiv metode. (Tjora, 2017). For å gjøre lydopptakene mer oversiktlige og tilgjengelig for analyse, ble alle intervjuene transkribert til tekst.

4.9.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

Ved en slik fremgangsmåte er de oppadgående prosessene (pilene som går oppover i modellen) å betegne som induktive, ved at det jobbes med utgangspunkt i empiri mot teori. (Tjora, 2017). Jeg har i analyseprosessen tatt utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet i form av intervjuer, og sett dette i sammenheng med den utvalgte teorien jeg har valgt å bruke. Samtidig har jeg i prosessen - både i starten av prosjektet og underveis i analysen sjekket teori opp mot empiri – det vil si jeg har også gjennomført en deduktiv prosess. Jeg har gjort meg erfaringer om at forskningsprosessen langt ifra er en lineær prosess, jeg har som forsker vært i kontinuerlig bevegelse både oppover og nedover i modellen, og har ikke fulgt en fast rekkefølge.



Figur 5 (Tjora, 2017 s. 19)

4.9.2 Transkribering

For å kunne bearbeide og tolke det innsamlede datamaterialet, var transkribering av lydopptakene nødvendig. Dette for å få oversikt og kunne strukturere informasjonen på en god måte. I SDI modellen befant jeg meg nå på steget «bearbeiding av rådata», som var lydopptakene. Transkripsjon av intervjuopptakene var starten på analyseprosessen – dette opplevde jeg i stor grad da jeg skulle gjøre valg omkring hvordan transkriberingen skulle gjennomføres. Transkribering av intervju er en oversettelse fra en muntlig narrativ form til en skriftlig narrativ form. (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet var det jeg som forsker som var oversetteren, som skulle oversette et sosialt samspill til skriftlig form. Hvilke valg som gjøres i transkripsjonen av dette sosiale samspillet avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. (ibid.). Jeg erfarte at i denne prosessen er det mye som kan gå tapt, avhengig av hvilken prosedyre jeg valgte å gjøre. De vurderingene jeg gjorde i forhold til situering av egen forskerrolle, er et eksempel på dette. Hvor viktig er kroppsspråk og gester, for eksempel. Dette var jeg opptatt av i selve intervjusituasjonen, men jeg erfarte at ved transkripsjonsprosessen så var ikke dette like sentralt. Jeg var ute etter å få vite mer om hva daglig leder i barnehagen *gjør*, knyttet til formuleringene i problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg var ute etter selve innholdet, en detaljert språklig analyse var ikke relevant for å få svar på min problemstilling. Jeg valgte derfor å transkribere ordrett, men uten å ta med alle fyllord eller pauseord som for «ehm...» eller «hmmm...». Konsekvensen av dette ble et mer sammenhengende skriftlig materiale, men også et materiale hvor informantens eventuelle usikkerhet ikke kommer like tydelig frem. Jeg vurderte altså at denne usikkerheten ikke var nødvendig å synliggjøre for å få svar på problemstillingen i studien.

4.9.3 Analyse av tekst

Å analysere betyr å dele noe opp i mindre biter eller elementer. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). I forbindelse med analyse av intervju snakker Kvale & Brinkmann om begrepene «meningsfortetning», «meningskonsentrering» og «meningsfortolkning». Meningsfortetning betyr at forskeren konsentrerer meningsinnholdet i intervjupersonens utsagn til korte, konsise setninger. Her skal den umiddelbare meningen i uttalelsene gjengis. (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en form for koding og kan være en måte å kategorisere datamaterialet på. Som forsker var jeg nå på trinnene koding og kategorisering i SDI-modellen. Når dette er

gjort, kan forskeren gå videre med meningsfortolkning. Fortolkning av meningsinnholdet i intervjuene omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten enn i meningsfortetningen. (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg begynte nå å komme ganske langt oppe i SDI-modellen, hvor jeg skulle – ved støtte i teori – forsøke å gå ut over det som direkte ble sagt, og finne sammenhenger og konsepter som gav mening med utgangspunkt i prosjektets problemstilling.

I etterkant av transkriberingsprosessen satt jeg nå med flerfoldige sider tekst, som skulle representere mitt empiriske datagrunnlag. Dette fremstod ved første øyekast som både uoversiktlig og uoverkommelig, og jeg så raskt behovet for å systematisere det innsamlede datamaterialet på en god måte. Jeg valgte å ta i bruk både meningsfortetning og meningskonsentrering, og organiserte informantenes direkte utsagn ved hjelp av fargekoder for å ha oversikt over hvem som hadde sagt hva. Når materialet ble oppdelt visuelt på denne måten, ble det lettere å gå videre med meningsfortolkning av utsagnene.

4.10 Fenomenologi, hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel

Det kvalitative forskningsintervjuet har sin vitenskapsteoretiske forankring i fenomenologisk tenkning. Sentrale tenkere innfor fenomenologi, er Edmund Husserl, Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologien er i kvalitativ forskningssammenheng et begrep som omhandler en interesse for å forstå sosiale fenomener slik de oppleves av informantene – det vil si en grunnleggende tanke om virkelighet at virkeligheten er slik menneskene oppfatter at den er. (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er informantenes opplevde livsverden som er interessefeltet for forskeren.

Hensikten med denne studien er å forstå eller tolke betydningen av de handlinger informantene forteller om i intervjuene, for i sin tur så å kunne trekke slutninger for å få svar på en problemstilling. I analyseprosessen skal innholdet i de transkriberte intervjuene være gjenstand for en slik tolkning. Hermeneutikken fremhever betydningen av en slik fortolkning av folks handlinger med mål om å finne et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. (Thagaard, 2013). Et viktig prinsipp i hermeneutikken er at mening kun kan forstås i den sammenheng det vi studerer er en del av. All forståelse bygger på en forforståelse. (Thagaard, 2013). Det vil derfor være viktig å reflektere over egen forforståelse i forkant av analyseprosessen. Viktige spørsmål å stille seg her kan være – hva betyr min

kjennskap til informantene, organisasjonen de er en del av og det arbeidet de utfører – for min fortolkning av deres utsagn i intervjuene? For hvilken mening jeg tillegger deres utsagn og beskrivelser av sine handlinger? Jeg har skrevet mer om dette under kapittelet etikk og situering og egen forskerrolle.

Den hermeneutiske sirkel beskriver et viktig prinsipp i hermeneutisk fortolkning. Ideen om denne innebærer at forskeren må bevege seg frem og tilbake mellom deler og helheten av teksten som skal fortolkes, og at man ut i fra tolkning ser de enkelte delene i relasjon til helheten. Ved å bevege seg i sirkel -eller spiral - på fruktbar og god måte kan man åpne for en dyp forståelse av mening. Dette kan betegnes som at man benytter den hermeneutiske sirkel. (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.11 Validitet, reliabilitet, og generaliserbarhet

Ved alle former for forskning, vil det være viktig å vurdere prosjektets kvalitet. Faktorer som benyttes for å vurdere denne kvaliteten, er validitet/gyldighet, reliabilitet/pålitelighet og generaliserbarhet, (Tjora, 2017). Begrep som dette kan være utfordrende i kvalitativ samfunnsforskning, og forutsetter refleksjon knyttet til vitenskapsteoretiske spørsmål som synet på kunnskap, virkelighet og sannhetsbegrepet. I en positivistisk tradisjon vil målet være å avdekke kunnskap som kan gi allmenne, universelle lover for menneskelig adferd. I humanistisk tradisjon vil hvert enkelt fenomen, hver situasjon være så unik at det å trekke allmenngyldige slutninger ut i fra forskning vil bli svært vanskelig, om ikke umulig. (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom synet på kunnskap er slik at samfunnsvitenskapelig forskning skal produsere kunnskap som alltid er universell og gyldig til alle steder og tidspunkter, og for alle mennesker for alltid, vil det bli problematiske å anse intervjukunnskap som helt generaliserbar. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at «enkelte kvalitative forskere har ignorert eller avvist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering som undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kvalitativ og frigjørende forskning.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275) Intervjukunnskap er blant annet kontekstuell. Med utgangspunkt i hermeneutikk som beskrevet overfor, er altså de opplevelser intervjupersonene forteller om i intervjuet et resultat av én situasjon, her og nå – og preget av tidligere opplevelser og erfaringer. Dermed kan ikke nødvendigvis den kunnskapen som genereres i et intervjuprosjekt være direkte overførbare til andre situasjoner. (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er likevel

viktig å vurdere prosjektets kvalitet, og se på de tre kriteriene med utgangspunkt i de tanker man har om kunnskap og hva slags kunnskap prosjektet er ment å skulle generere.

4.11.1 Validitet

Validitet eller gyldighet handler blant annet om at det bør være en logisk sammenheng mellom hvordan forskningsprosjektet er utformet, hvilke funn man presenterer, og de forskningsspørsmål man ønsker å finne svar på. (Tjora, 2017). Dette bør gjennomsyre hele forskningsprosessen, og ikke bare være noe som skjer i avslutningen av prosjektet. Det skal altså ideelt sett foregå en kontinuerlig prosessvalidering gjennom for eksempel alle stadiene i intervjuprosessen; fra tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering til rapportering helt til slutt. (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) foreslår to ulike former for gyldighet; kommunikativ og pragmatisk. Pragmatisk gyldighet testes ved å stille spørsmål om forskningen har ført til endringer og forbedringer, og kan slik sett knyttes til ulike former for aksjonsforskning hvor målet er nettopp endring. Kommunikativ gyldighet testes i dialog med forskersamfunnet, for eksempel ved skriftlig publisering av forskningsresultater – som for eksempel denne masteroppgaven. Gjennom testing av kommunikativ gyldighet er det sentrale punktet at forskeren redegjør for de valg han eller hun har tatt i løpet av forskningsprosessen, og at disse valgene begrunnes. Det er også sentralt at forskningen tar utgangspunkt i tidligere relevant forskning på det samme området. (Tjora, 2017).

4.11.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og kan testes ved å stille seg spørsmål om hvorvidt en annen forsker vil få de samme resultatene på et annet tidspunkt. Rett og slett – kan disse resultatene reproduseres av en annen forsker enn meg selv? (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenhengen blir spørsmål om objektivitet og nøytralitet viktige. Som samfunnsforsker - og spesielt som intervjuforsker kan man aldri gjennomføre et prosjekt med hundre prosent nøytralitet og objektivitet. Forskning innenfor hermeneutisk forståelsesramme presiserer dessuten betydningen av forforståelse når man som forsker skal gå inn og tolke kvalitative intervju-data. Refleksjoner rundt denne forforståelsen

samt egen forskerrolle er derfor viktig for å styrke undersøkelsens reliabilitet. Viktige spørsmål å redegjøre for er da for eksempel hvordan utvalget er gjort, hvilken forbindelse har forskeren med intervjupersonene og hva vil dette kunne bety for resultatet, og så videre.

4.11.3 Generaliserbarhet

Forskningmessig generaliserbarhet handler om forskningens relevans ut over de enheter som faktisk har inngått i undersøkelsen. Vil et resultat eller funn fra en undersøkelse med fem FUS barnehager kunne generaliseres til å gjelde for hele kjeden? Eller for alle andre barnehager i Norge? I kvantitativ forskning kan det i visse fall trekkes slutninger om hele populasjoner ut i fra funn i et utvalg av populasjonen. I kvalitativ forskning må generalisering gjøres på en annen måte, og diskusjoner omkring dette har vært mange og lange. Tjora (2017) peker på tre ulike former for generalisering; naturalistisk, moderat og konseptuell. Han fremholder at konseptuell generalisering er målet for den stegvis - deduktive induktive metode, som metodikken i denne oppgaven er inspirert av. Konseptuell generalisering er en form for generalisering hvor man gjennom kvalitativ forskning kan utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre enn de som er studert. (Tjora, 2017).

4.12 Denne oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Jeg har gjennom oppgavens metodekapittel redegjort for metodisk tilnærming og de valg jeg har gjort underveis i forskningsprosjektet. Slik sett har jeg gjennom hele prosessen berørt temaene validitet og reliabilitet. Dette avsnittet vil dermed være kunne inneholde elementer jeg har berørt tidligere, men hensikten er å oppsummere rapporten sett ifra et metodeperspektiv.

4.12.1 Validitet; hvor gyldig?

Den logiske sammenhengen mellom prosjektets utforming, forskningsspørsmål, og de funn som er presentert har betydning for prosjektets validitet. Jeg har i denne oppgavens metodekapittel systematisk redegjort for de valg jeg har tatt underveis i prosessen, og hele prosjektet er sammenfattet i skriftlig rapport i form av denne masteroppgaven. Slik kan jeg

vurdere at oppgaven innehar en viss grad av for kommunikatív gyldighet. (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det gjelder pragmatisk gyldighet, vurderer jeg dette som mindre relevant da dette prosjektet ikke har hatt som mål å skape endring eller forbedring. Det kan reflekteres rundt om hvorvidt informantene i etterkant av gjennomført intervju opplever at selve intervjusituasjonen skapte nye erkjennelser, men det er i så fall en bieffekt som ikke er vurdert eller testet i dette prosjektet. Det kan dermed ikke benyttes som bevis i forhold til en eventuell pragmatisk gyldighet.

4.12.2 Reliabilitet; hvor pålitelig?

I vurdering av reliabilitet er objektivitet og nøytralitet sentrale begreper. Jeg har i denne oppgaven forsket innenfor en fenomenologisk, hermeneutisk forståelsesramme, og kan dermed på bakgrunn av dette fastslå at jeg er hverken nøytral eller objektiv som forsker. Jeg har reflektert rundt disse punktene under kapitlet om situering. Her tenker jeg rundt betydningen av egen rolle som ansatt i samme barnehagekjede, og hva dette kan bety for de svarene jeg får. Gjennom en slik bevissthet rundt egen rolle økes reliabiliteten, men i hvor stor grad det er sannsynlig at en annen forsker ville ha gjort de samme funnene er krevende å vurdere. Jeg tenker at min forforståelse av informantenes arbeidshverdag har hatt stor betydning for både hva informantene forteller meg, og hvordan jeg tolker deres opplevelser.

4.12.3 Generaliserbarhet; hvor overførbar?

Spørsmålet om undersøkelsens generaliserbarhet er interessant, særlig i forhold til spørsmålet om hvorvidt funnene i denne undersøkelsen kan være representative for alle kjedens barnehager. Datamaterialet er innhentet ved hjelp av fire informanter som alle er ansatt FUS barnehagene. Både metodevalg, antall informanter og utvalgsriterier vil sannsynligvis være med å påvirke undersøkelsens generaliserbarhet. Hvilke variasjoner av funn ville jeg hatt ved å velge en kvantitativ tilnærming med spørreskjema til alle kjedens barnehageledere? Ville jeg fått andre svar dersom utvalgsriteriene var annerledes? Jeg opplevde som tidligere nevnt at det var høy grad av sammenfallende holdninger og vurderinger i informantenes svar i intervjusituasjonen. Jeg hadde på bakgrunn av utvalgsriteriene en relativt homogen gruppe informanter, ville funnene blitt annerledes dersom jeg satte mer spesifikke kriterier for å få

stor variasjon i mellom informantene? Disse spørsmålene gjør at jeg nok stiller spørsmål omkring undersøkelsens generaliserbarhet. Samtidig ser jeg at de funn som er gjort kan være nyttige, særlig om de kan belyses ved hjelp av andre studier eller undersøkelser. Funnene er derfor ikke uviktige, og man kan trekke noe kunnskap ut fra informantenes fortellinger og forståelsen av disse ved hjelp av eksisterende teori.

Kapittel 5 Presentasjon av empiri

Formålet med denne studien er å finne ut noe om sammenhengen mellom distribuert ledelsespraksis og organisasjonslæring i barnehagen, gjennom å se på barnehagens læringskulturer og utvikling av læringsforhold. I analysen av empirien, som vil bli presentert i kapittel 6, har jeg valgt å kategorisere funnene i to hovedkategorier:

- 1) Hvilke tanker har daglig leder omkring den lærende barnehage?
- 2) Hva gjør daglig leder for å utvikle læringskultur og læringsforhold i egen barnehage?

Bakgrunnen for at denne inndelingen er gjort, er at jeg i løpet av datainnsamlingsprosessen oppdaget at det var store ulikheter mellom informantene i forhold til hvilke tanker de hadde gjort seg omkring organisasjonslæring, og i forhold til hvilken mening de tilla begrepet barnehagen som lærende organisasjon. I intervjuguiden ble begrepet «barnehagen som lærende organisasjon» brukt, og informantene ble bedt om å si noe om hvilke tanker de hadde omkring begrepet, hva de la i dette. Jeg valgte bevisst å gjøre dette, fordi begrepet er så sentralt både i styringsdokumenter og i FUS barnehagens interne ledelsesdokumenter. Jeg visste dermed at begrepet ikke ville være ukjent, men jeg var usikker på hvilken forståelse de ulike informantene hadde av det – og valgte dermed å spørre direkte som en del av intervjuet. Jeg opplevde at dette fikk betydning for hvordan de tolket de andre spørsmålene i intervjuet, og dermed for hva slags data jeg satt igjen med i etterkant. Jeg redegjør mer for dette i analysen. Målet med undersøkelsen er videre å finne svar på hva som skal til for å utvikle en lærende barnehage, med fokus på barnehagens læringskultur. De mer konkrete lederhandlingene og de vurderinger daglig leder har gjort eller gjør er derfor også kategorisert som funn.

Jeg valgte bevisst å ikke bruke noe av begrepsapparatet i forskningslitteraturen i forhold til distribuert ledelse i intervjuguiden. Jeg valgte kun å bruke disse begrepene som teoretiske

analytiske begreper, da jeg var usikker på hvor kjent informantene ville være med begrepsapparatet. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4 om metode. Den eneste befatningen informantene fikk med begrepet «distribuert ledelse», var gjennom formuleringen av problemstillingen som sto i skjema for informert samtykke.

Ved sitater fra intervjuene, vil disse merkes med informantens nummer satt med # i parentes bak sitatet.

5.1 Hvilke tanker har daglig leder omkring den lærende barnehage?

Alle de fire informantene i undersøkelsen hadde tanker omkring begrepet barnehagen som lærende organisasjon, selv om en viss usikkerhet kunne anes når de ble spurt direkte om hvordan de forsto begrepet. #3 innledet svaret med å si: «barnehagen som lærende organisasjon...jeg har ikke tenkt så veldig mye på de greiene der.» Men når han forfølger spørsmålet videre, kommer det frem at dette har han faktisk tenkt ganske mye på.

...ja det blir jo litt sånn som jeg akkurat sa, at fokuset blir på innholdet i det vi driver med, og evaluere det rimelig kontinuerlig, og ha hele tiden en tanke på hvor vi er og hvor vi skal, og...og rett og slett å forske på egen praksis, da. Å være kritiske til egen praksis, og ikke være redd for å få beskjed om at – dette her funka ikke.(..) Så for meg så blir vel barnehagen som en lærende organisasjon blir jo mer...blir rett og slett å ha fokus på hvordan skal vi utvikle oss innenfor dette feltet på best mulig måte.

Samtlige informanter fremhevet betydningen av å få med alle ansatte, og av refleksjon som metode for å skape læring og endring. Informantene uttrykte konsensus omkring den enkelte medarbeiders behov for trygghet i en arbeidshverdag preget av kritisk refleksjon over egen praksis, og at det for leder er avgjørende å ha god kjennskap til sine medarbeidere.

5.1.1 Organisasjonslæring vs. individuell tilegnelse av kunnskap

Underveis i gjennomføringen av intervjuene, oppdaget jeg at selv om alle hadde en oppfatning av den lærende organisasjon som en slags kollektiv bestrebelse for endring og utvikling, så eksisterte det noen ulike tanker omkring hva det er som fører til denne endringen og utviklingen. Dette så jeg ved at når tre av informantene snakket om betydningen av å få

med alle på kontinuerlige refleksjonsprosesser over egen praksis, og at målet var å forske på egen bedrift, snakket den ene informanten om betydningen av at den enkelte medarbeider økte sin individuelle kunnskap gjennom å ta videreutdanning. Informant 3 beskriver sin opplevelse av effekten ved å gå på eksterne kurs på følgende måte:

«..og det er jo innmari gøy når du er der, hvis det treffer, også går det 14 dager, også husker du ingen ting. Fordi det varer liksom...effekten av det er kortvarig, da. Og det er jo litt sånn som vi har snakket en del om her, at vi på en måte...vi vil heller gå i dybden enn å skrape på overflaten hver gang.» (#3).

Informanten forteller at de i hans barnehage har valgt bort det meste av eksterne kurs, da de opplever at dette ikke gir varig kunnskap, eller kunnskap som fører til endring av praksis. Han forteller at dette oppleves som unyttig bruk av verdifull tid, og bruker begrepet «forske på egen bedrift» når han skal beskrive hva de gjør i hans barnehage for å utvikle sin praksis. Dette står altså i noe kontrast til utsagnet fra #4, når hun skal reflektere over sin barnehages læringskultur:

«Det som har skjedd da, det er jo det at folk driver og videreutdanner seg. Assistentene har tatt fagbrevet. Vi har også assistenter som har tatt barnehagelærerutdanning. Så egentlig, ja, så opplever jeg miljøet her som veldig kunnskapssøkende.» (#4).

Når #4 sier dette, kan det være en indikasjon på at hun legger den enkelte medarbeiders individuelle tilegnelse av ny formell kunnskap til grunn for å kunne beskrive barnehagen som lærende. #3 heller i motsatt retning, og ser på effekten av denne typen kunnskapstilegnelse som kortvarig. Samtidig er det viktig å bemerke at informantene snakker om to ulike typer kurs. #3 snakker om kortvarige etterutdanningskurs eller enkeltstående dagskurs, og #4 snakker om kvalifiserende utdanning som gjennomføres over et lengre tidsrom av den enkelte medarbeider med større grad av forpliktelse. Jeg velger likevel å ta med dette, da #4 med sitt utsagn til en viss grad setter dette i direkte sammenheng med barnehagens kollektive læringskultur.

5.1.2 Trygghet og tillit

Trygghet og tillit til hverandre løftes av samtlige informanter frem som en grunnleggende forutsetning for at læring skal skje blant de ansatte i barnehagen. Kritisk refleksjon over egen praksis forutsetter at du har tillit til dine medarbeidere, og #1 beskriver dette som at «vi må ha en grunnleggende felles verdi om at vi vil hverandre vel. (#1). Manglende trygghet og

tillit kan være til hinder for læring, dersom den som opplever å få stilt kritiske spørsmål til egen praksis blir utrygg på egen kompetanse og mestring:

De var altså så redde for å bli tatt i å ha gjort noe feil! Eller at de ikke var gode nok! Og jeg tenker at det er en sånn allmenn ting, da. Folk vil så gjerne være så veldig flinke! De har så lyst til å mestre. Og har så lyst til å på en måte... få til det som er krevd av dem, da. (#4).

Manglende trygghet og tillit til at dine kollegaer vil deg vel kan også føre til at man slutter å stille kritiske spørsmål ved kollegaers praksis, fordi man frykter at det vil føre til uenighet og konflikt. #2 og #1 beskriver kort og godt barnehagens læringskultur som synonymt med «arbeidsmiljø» - det er avgjørende at arbeidsmiljøet er slik at det er rom for tilbakemeldinger som går direkte på arbeidet med barna.

Noen har et veldig godt arbeidsmiljø. Og da blir det lettere å si sånn som -kan du ta med deg denne koppen og rydde den bort. For på ei avdeling så har det vært et kjempeproblem for pedagogen å si! Og det er litt sånn... hvorfor er det vanskelig? Og hvis vi så skal begynne å jobbe med denne korrigeringa av den voksnes adferd inn mot barna, det er jo noe som er mye vanskeligere enn denne kaffekoppen. Hvis du ikke engang kan be noen fjerne en kopp, hvordan kan man da...?» (#2)

#3 snakker om trygghet i forhold til det å kunne slippe til andre i arbeidet. Særlig med tanke på det at de pedagogiske lederne skal slippe til assistenter og fagarbeidere i pedagogiske prosjekter. For informanten er det et mål at alle skal delta i dette, men hun ser at enkelte av pedagogene sliter med å slippe til assistentene. Hun knytter dette direkte til trygghet i form av at pedagogene ikke tør å slippe kontrollen av frykt for at prosjektet skal mislykkes.

Men jeg ser jo at noen har jo klart å få dratt inn sin assistent eller fagarbeider mer enn andre, og det har ..det er jo....det spør jo litt hvor de sto hen da de kom inn med oss, og mye det der med trygghet, da. At de skal tørre på en måte å feile også. Og noen pedagoger tenker er nok litt mer opptatt av å ha full kontroll selv, så de slipper dem ikke til. (...) Men jeg ser jo det, at det er noen som tar det fortere enn andre, fordi at de åpner opp og tør å feile. (#4)

Trygghet og tillit blir av alle informantene beskrevet som viktige stikkord for relasjonene innad i personalgruppen for å skape optimale forhold for læring.

5.2 Hva gjør daglig leder for å utvikle læringskultur og læringsforhold i egen barnehage?

Alle informantene hadde fortellinger om lederhandlinger som var knyttet til det å tilrettelegge for læring blant de ansatte i barnehagen. Jeg vil i det videre gå inn på de mest sentrale funnene her; refleksjon over egen praksis, kunnskap om egne medarbeidere og myndiggjøring.

5.2.1 Refleksjon over egen praksis

Av alle tema som ble berørt i intervjuene, var informantenes tanker om betydningen av refleksjon over egen praksis knyttet til utvikling av barnehagen som lærende det mest fremtredende funnet. Her fremheves både behov for strukturerte rammer og refleksjon satt i system, men kanskje aller mest refleksjon som en integrert del av den daglige praksisen i barnehagen. I følge informantene er begge deler viktige for å skape den lærende barnehage. To av informantene snakker om hvilke formelle strukturer de har på dette, og sier samtidig en del om hvilke forutsetninger som skal til for å skape gode strukturer for refleksjon. #2 forteller om hvordan hun etablerte «veiledningsseminar» som fast møtepunkt for de ansatte som et ledd i å tilrettelegge for refleksjon over praksis. Hun fremhever betydningen av å blande de ansatte på tvers av formell utdanning og posisjon i barnehagen, noe som også #4 understreker betydningen av når hun forteller om «lesesirkler» hun har arrangert for de ansatte:

Vi har jo egentlig delt møtetid mellom lederne og faglærte og assistenter, så har jeg fordelt de to gruppene. Men på lesesirkelen så har jeg valgt å blande dem fordi jeg tenker at de vil kunne hjelpe hverandre. Og belyse det som står i boka og bli bedre kjent gjennom en slik lesesirkel. Hvis de er forskjellige. (#4)

#2 uttrykker på samme måte betydningen av bevisst inndeling av de ansatte, når hun forteller hvordan hun blander assistenter, pedagoger og fagarbeidere når de gjennomfører sine ukentlige veiledningsseminarer:

Vi satte opp grupper. Der vi visste at vi hadde gode pedagoger som fikk med dem som ikke snakket så mye. Så hadde vi gjerne litt svake pedagoger sammen med sterke assistenter. For det er veldig artig å se den dynamikken der. For vi har assistenter som har masse utdanning, pedagoger med lite utdanning og pedagoger med masse

utdanning. Så det er jo litt dette med å blande. For å få frem den tause kunnskapen. Det er liksom denne dannelsesreisen vår, da. (#2)

Her viser #2 at hun gjør bevisste valg på de formelle refleksjonsarenaene, når hun skal tilrettelegge for læring i en kompleks organisasjon. Hun benytter ulikhetene mellom de ansattes formelle og uformelle kompetanse som en ressurs når refleksjon skal settes i system.

Selv om informantene forteller om formelle arenaer for faglig refleksjon, er det likevel den daglige, uformelle og ikke-planlagte refleksjonen som står mest i fokus hos de fleste av informantene når de skal beskrive den lærende barnehage. Det er her, i det daglige man ifølge informantene finner nøkkelen til læring. På samme måte som ved de formelle arenaene, er informantene opptatt av at denne formen for læring gjennom refleksjon over praksis i hverdagen går på tvers av formell utdanning, posisjon og rolle i barnehagen. Det å være i stand til å stoppe opp og tenke – både over egne handlinger, men også ved å våge å stille kritiske spørsmål ved en kollegas praksis. Dette kan være krevende, og #2 fremholder nytten av å øve på refleksjon, fremfor alt det å øve på at alle har en mening. Gjennom å ha en kultur for kontinuerlig dialog og egnevaluering i etterkant av gjennomførte prosjekter, kan ulike tanker og meninger få komme frem dagen for felles refleksjon:

Vi kan ta med oss elementer hele tiden fra det som har vært bra, men aller viktigst – det som ikke var så bra. For det er der – det er det som skaper dynamikken, det er der i de uenighetene og når vi evaluerer de tingene vi er uenige om måten å gjøre ting på som skaper utvikling synes jeg. (#3)

Informanten beskriver her en dynamikk som oppstår mellom medarbeiderne, når man har en ulik oppfatning om hvordan arbeidet har fungert. Han beskriver videre hvordan denne evalueringen fint kan være ad-hoc samtaler som oppstår i hverdagen, utenfor strukturerte møterammer, og at han opplever disse øyeblikkene som fruktbare læringssituasjoner:

Og det er i de derre små øyeblikka som er utveksling av informasjon, og som er små samtaler, enten her inne på kontoret hos meg eller ved hylla inne på en av basene ikke sant, der lærer vi masse! (#4)

Forutsetningen for å kunne få disse møtene til å generere refleksjon for så i sin tur å kunne trekke veksler av dem i form av læring, er ifølge alle informantene at den enkelte medarbeider kjenner seg trygg i relasjonene til sine kollegaer.

5.2.2 Betydningen av å kjenne sine medarbeidere

Som barnehageleder er man tett på sine medarbeidere. Barnehagen er en kompleks organisasjon, med ansatte som har store variasjoner hva gjelder formell og uformell utdanningsbakgrunn og erfaringer. Informantene er opptatte av det å kjenne godt til den enkelte medarbeiders bakgrunn for å kunne utnytte dette på en god måte. #3 snakker om de store ulikhetene hun opplever i sin barnehage, hvor hun skal balansere faglig utvikling for ansatte med utdanningsbakgrunn som spenner fra fullført grunnskole til mastergrad. Hun beskriver hva som kreves av henne som leder på følgende måte:

Jeg tenker at jeg må kjenne dem jeg jobber med. Som leder. Dette med å vite – hva er utfordringene, og hvor er motivasjonen..(..) Det er å bli godt kjent med dem! Det å spørre. Undre seg sammen..(..)...Men så er det jo slik at for å jobbe helhetlig så må jo alle snakke sammen. Jeg tenker det er å finne ut – hva er potensialet ditt? Hvor skal jeg løfte deg? Hvor kan jeg bidra for å øke din kompetanse? (#3)

#2 går enda lenger når han skal beskrive hva som kreves av han som leder med tanke på medarbeidernes faglige prestasjoner og utvikling – og fremhever betydningen av å vite hva som rører seg i livet til den enkelte, da han tenker at dette får direkte konsekvens for de prestasjoner medarbeideren gjør på jobb:

Jeg vil at disse menneskene skal ha et bra liv! Altså – helt uavhengig av jobben, så vil jeg at de skal ha et bra liv. Fordi jeg vet at det kommer til å gjøre at de vil gjøre en bra jobb her hos meg. Og da, hvis jeg vil det, hvis jeg oppriktig mener det, så må jeg også investere tid i den enkelte, og lære dem å kjenne. (#2)

#4 sammenligner ledelse og arbeidet hun gjør knyttet til de hun er satt til å lede med måten pedagogene jobber med barn på. Hun fremholder som de andre informantene viktigheten av å kjenne den ansattes styrker og svakheter, for å kunne tilrettelegge for utvikling på best mulig måte. Gjennom å skaffe seg kunnskap om den enkeltes behov, kan hun tilrettelegge for læring. Dette forutsetter kunnskap om og kjennskap til den enkelte medarbeider. Det samme forteller #1 om, når hun beskriver hvordan hun justerer og tilpasser kravet om å produsere praksisfortellinger som grunnlag for refleksjon over praksis. Hun forteller om en ansatt som vegret seg for dette, fordi hun hadde dysleksi og dermed stor motstand mot det å skrive og legge frem dette for sine kollegaer:

For eksempel hun ene, hun har....hun synes det er flaut å vise andre hva hun har gjort. Og da gir jeg henne tips om at – bare lag deg en liten lapp for deg selv, som du forstår, du skal ikke vise den til noen, men skriv noen stikkord. (..) Skriv noen stikkord som bare du forstår, så du husker hva du skal si, så forteller du det med egne ord. Så hun får ikke slippe å lage praksisfortellinger, men hun kan få gjøre det på sin måte. (#1)

En slik tilrettelegging ville ikke vært mulig, dersom lederen ikke hadde hatt kjennskap til den ansattes vegring for og problematikk knyttet til det å produsere skriftlig tekst. Ved å investere tid i å bli kjent med den ansatte, får daglig leder mulighet til å gjøre en tilpasning som medfører at den ansatte blir istandsatt til å mestre oppgaven.

#4 forteller om en annen grunn til at det å kjenne sine medarbeidere er en fordel for å skape et godt miljø for læring og utvikling. Hun forteller at hun gjennom tiden hun har arbeidet i barnehagen, har lært personalet å kjenne i forhold til hvilke tidspunkt på året de som gruppe er mottakelig for nye prosjekter og utviklingsarbeid. Hun forteller at hun gjennom etablering av et årshjul for kommende utviklingsarbeid kan styre unna de perioder på året hvor personalet er slitne og ikke har kapasitet og glød til å gå i gang med nye prosjekter. Eksempelvis unngår hun å lansere nye ting i tiden før jul, da dagene er fylt med andre ting og folk «er slitne og ikke har overskudd til å tenke nytt» (#4).

5.2.3 Myndiggjøring

Empowerment har vært definert som et kjernebegrep innen folkehelse og helsefremmende arbeid, men brukes også i forbindelse med ledelse og kunnskapsutvikling. (Kvistad, 2008). I denne sammenhengen har jeg valgt å oversette begrepet til norsk, og kaller det myndiggjøring. Jeg tillegger begrepet betydningen å istandsette, å tillate og å gi makt/autoritet til. (Tveiten, 2007). Informantene hadde alle sine varianter rundt disse temaene, og jeg har valgt begrepet myndiggjøring med denne meningen for å kunne klassifisere hva dette egentlig handler om. Informantene hadde både sammenfallende og ulike måter å sette ord på denne myndiggjøringen på, felles for alle var at de var opptatte av at de ansatte i barnehagen skulle bli gjort klar over hva som var forventet av dem. Spesielt #1 var opptatt av forventningsavklaringer:

jeg har en forventningssamtale med alle før nytt barnehageår, der jeg sier noe om at jeg ber dem tenke seg om på hva det er de vil utvikle seg på...og jeg spør jo da, hva

trenger du av meg, hva trenger du av de andre på avdelingen på en måte, for å utvikle deg (#1)

Ved å gjennomføre en slik samtale, kommuniseres ikke bare et konkret spørsmål om hva den ansatte trenger hjelp til, men også en underliggende forventning om at – jeg forventer at du har et ønske om å utvikle deg. Samtidig med at informantene forteller om betydningen av forventningsavklaringer, er de også opptatt av at den enkelte ansatte skal være i stand til å innfri disse forventningene. For å kunne istandsette de ansatte til å kunne gjøre det som forventes av dem, snakker informantene om betydningen av at de får formidlet hva som er hensikten med arbeidet som utføres. #1 snakker om hvordan det å enes om hvorfor man gjør som man gjør kan være med på å gi mening og retning;

Hos oss har det handlet om å gi hverandre kunnskap om viktigheten av å gjøre en god jobb. De er nødt til å ha noe kunnskap i bunn om hvorfor de skal gjøre det. Det skal ikke bare gjøres fordi jeg sier det sånn. (#1)

Det #1 snakker om her, er at det å ha kunnskap om sammenhenger mellom det vi gjør i barnehagen og barnas ve og vel kan være med på å istandsette den ansatte til å handle i henhold til de mål som er satt for arbeidet. #2 snakker også om betydningen av å ha satt seg klare mål i fellesskap, for å kunne justere og korrigere kurs underveis:

..og likedan dette med at man vet hvilke mål man jobber mot. I det daglige. Da er det lettere å gå tilbake å korrigere i forhold til...hvorfor gjorde du sånn nå, vi har blitt enige om at vi skal gjøre det sånn (#2)

Kunnskap om viktigheten av arbeidet samt det å sette seg felles mål kan altså være en del av det å istandsette eller myndiggjøre medarbeiderne i barnehagen.

De andre sidene ved myndiggjøringsbegrepet handler om det å gi makt eller autoritet til, og å tillate eller åpne opp for. Man kan se for seg at det å gi makt eller autoritet til noen andre innebærer å selv slippe litt tak for å åpne opp for andres innspill. Hva krever dette av barnehagelederen? Og hvilke konsekvenser kan det få dersom lederen våger å gjøre dette? #3 snakker en del om dette, når han beskriver hvordan han ser på sine medarbeidere i barnehagen:

det å delegere ansvar og å ansvarliggjøre medarbeiderne mine – der tror jeg veldig mye av nøkkelen til det ligger. Fordi det er sånn, at de som jobber med barna hver

eneste dag, vil være flinkere enn meg til å si hva som er bra for barna. Sånn er det bare. Det er ikke noe vits i at jeg skal gå rundt å tro noe annet. (#3)

Her åpner informanten opp for muligheten for at det kan være andre medarbeidere som «vet best», til tross for at han er lederen.

Videre forteller informanten om hvordan han ser på ledelse. Han sammenligner det å jobbe i barnehage med et lagspill, hvor «alle har ulike roller, men du MÅ ha alle de ulike rollene for å bli det laget som tar førsteplassen». (#3). Han understreker her betydningen av hver enkelt rolle som likeverdig – « du klarer deg ikke uten en venstrebekk» (#3). Han beskriver videre konsekvensen av å se slik på sine medarbeidere, nemlig at man ved å være likeverdige deltakere på et lag også er gjensidig avhengig av hverandre: «Så – jeg trenger dere, og dere trenger meg, ikke sant. Vi er et lag, vi er sammen.» (#3)

Også #1 beskriver et slikt syn på medarbeiderne som likeverdige og jevnbyrdige når hun forteller om hvilken «kongstanke» hun har hatt for sitt lederskap helt siden hun startet som leder i barnehagen. Hun forteller at denne kongstanken har bestått i å se på arbeidsplassen som et sted hvor alle er like viktige, og at hver enkelt ansatt skal føle at de har noe å bidra med. At det «ikke bare er jeg, eller ped.lederne som er viktige, men at alle er viktige med sitt bidrag». (#1). #2 forteller om problematikk knyttet til at det på hennes barnehage etablerte seg en språklig «slang» hvor assistentene konsekvent omtalte seg selv som «bare en assistent». Ved å gå dette nærmere i sømmene fant hun ut at opphavspersonene til begrepet var assistenter på en spesifikk avdeling ved barnehagen, og at disse to isolert sett følte seg lite inkludert i beslutningene som omhandlet sin avdeling. Begrepet «bare en assistent» ble dermed etablert som en stille protest på manglende involvering av lederne, men grep om seg og ble til slutt en betegnelse på assistentrollen ved hele denne barnehagen. For å få endret dette, brukte #2 tid på å gjennomføre samtaler med assistentgruppa hvor forventningsavklaring ble gjort, og hvor det ble tydeliggjort hvilket syn hun som leder i barnehagen hadde på betydningen av denne gruppen. Hun gjorde også grep i forhold til de pedagogiske lederne, for at også de skulle slippe opp kontrollen og slippe til assistentene i planlegging av arbeidet. Også #3 har tydelige tanker omkring betydningen av forventningsavklaring og synet på hele spekteret av ansatte som like viktig:

Og Jeg tror ikke det er noe lett, nødvendigvis, å komme inn på denne arbeidsplassen som ny. Hverken pedagog eller fagarbeider eller assistent. Fordi – jeg har enormt høye krav til mine assistenter, det holder ikke her at «du er bare assistent»! Det kommer du

ikke unna med. Jeg skal ikke ha noen gratispassasjerer med på dette lasset her, det er ikke tjangs. (#3)

Her er informantene inne på et område som er kjent for mange barnehageansatte, denne spenningen mellom de ulike yrkesgruppene som jobber tett direkte med barna. Man kan tenke at det å kalle seg selv «bare en assistent» er med på å forsterke skillet mellom faglært og ufaglært, men det kan også slik #3 beskriver oppfattes som en måte å fraskrive seg ansvar på. Gjennom å bruke betegnelsen «bare en assistent» om deg selv, har du overfor deg selv gjort det motsatte av myndiggjøring. At lederen tar tak i dette, kan dermed ses på som istandsetting i av ansatte gjennom ansvarliggjøring og tydelige forventningsavklaringer. #3 utvider dette synet på likeverdighet til å omhandle enda flere enn bare de ansatte i barnehagen:

det er det som jeg tror at er beskrivende for vår læringskultur, at du er viktig, når du er her så er du viktig. Du er en viktig del av laget, i det øyeblikket du setter foten din på innsida av døra her, om du er student, eller om du er mamma, eller om du er renholder, så er du en viktig del av laget vårt (#3)

Myndiggjøring handler videre om å tillate, og å åpne opp for. Hvilke kriterier legger lederen til grunn når hun delegerer ansvar? Hvilke faktorer avgjør hvem som tillates å få ansvar i barnehagen, og hvilke konsekvenser får de valgene lederen gjør for resultatet? #2 forteller om hvordan de i hennes barnehage har fordelt ansvaret for de ulike formelle møtearenaene. Hun forteller at de har egne møtearenaer for pedagoger og for assistenter og fagarbeidere. Hensikten med møtene er å reflektere sammen over barnehagens praksis i arbeid med barn. Det var i utgangspunktet daglig leder selv som ledet disse refleksjonsprosessene i begge møtefora. På et tidspunkt ble hun klar over at en av fagarbeiderne som hadde jobbet lenge ved barnehagen var i ferd med å miste motivasjonen. Han hadde tidligere vært konstituert som pedagog, men da dette ikke lengre var nødvendig forsvant også gløden for arbeidet. #2 forteller at hun da spurte vedkommende hva han trengte for å finne tilbake til motivasjonen for arbeidet, og at han svarte – jeg trenger mere ansvar. #2 valgte da å delegerer ansvaret for å lede assistentmøtene til vedkommende, og forteller om flere gode effekter ved å ha gjort dette grepet: «Jeg vet at når han gjør dette, så gjør han det kjempebra. Han er knakende god.» (#2)

Den ansatte fant ifølge informantene tilbake til gløden for arbeidet, og hun forteller samtidig at refleksjonen som skapes i gruppa ved at det er nettopp denne personen som ledere møtene og ikke daglig leder, blir annerledes:

jeg merker jo at når jeg kommer på møtene, så blir de litt stive. Da blir det liksom sånn...ja nå skal vi høre hva hun har å si...men X, han er veldig god på dette med å...han har jo litt veiledningskompetanse i tillegg. Så han får nok sikkert en helt annen refleksjon enn det jeg får....jeg tror den blir bedre! (#2)

#2 valgte i dette tilfelle å delegere et konkret lederansvar til en medarbeider som i utgangspunktet ikke hadde noen formell lederrolle i barnehagen. Beslutningen ble i hovedsak gjort på bakgrunn av at hun vurderte den ansattes reelle kompetanse som relevant for oppgaven. Bonuseffekten ble at den ansatte fant tilbake motivasjonen sin for å gå på jobb, men den viktigste effekten informanten rapporterer om er kanskje at kvaliteten på refleksjonene- og dermed kanskje også læringen - som fant sted på denne arenaen ble enda bedre av at en annen enn formell leder i barnehagen ledet prosessen. Å slippe til andre, og tillate andre og ta ansvar å prøve er også tema når #4 forteller om hvordan de jobber med prosjektarbeid med barn i barnehagen. Barnehagen hennes har et uttalt faglig satsningsområde rundt prosjektbasert lek og læring, og på spørsmål om hvem det er som tar ansvar for gjennomføringen av disse prosjektene svarer hun at det stort sett er de pedagogiske lederne som gjør dette. Informanten reflekterer selv rundt dette, og setter det å tørre å åpne opp og slippe andre til i sammenheng med lederens behov for trygghet og kontroll:

Men jeg ser jo at noen har jo klart å få dratt inn sin assistent eller fagarbeider mer enn andre, og det har...det er jo...det spørs jo litt hvor de sto hen da de kom inn med oss, og mye det der med trygghet, da. At de skal tørre på en måte å feile også. Og noen pedagoger tenker er nok litt mer opptatt av å ha full kontroll selv, så de slipper dem ikke til. Og det er jo sånn som man bare må jobbe med, da. (...)Men jeg ser jo det, at det er noen som tar det fortere enn andre, fordi at de åpner opp og tør å feile. (#4)

Myndiggjøringsbegrepet handler i tillegg til å tillate og å åpne opp for, om å gi makt, eller autoritet til andre. #3 beskriver hvordan han tenker omkring dette. Han sier at for han har det vært viktig å erkjenne at det finnes mange som kan mye mer enn han selv, og at det derfor er viktig «å la seg lede av andre», både pedagoger, assistenter og fagarbeidere. Han forteller at han opplever at han ved å tørre å la seg lede av andre lærer mer. På spørsmål om hvordan han helt konkret gjør dette, svarer han at han tar seg tid, og lytter til hva de ansatte har å si. Han forteller at hvis han kan lytte til og la seg lede av en assistent som har jobba i barnehagen i 10 dager, så vil han lære av det – han vil få en erfaring, og lære av det. I et perspektiv hvor kunnskap er makt, gir informanten makt til andre ved å innta denne holdningen:

Men for meg er det viktigste å bare innrømme for deg sjøl at det er mennesker som kan mer enn deg, og du må...jeg er sånn at jeg vil ansette folk som er smartere enn meg selv, sånn at jeg kan få lov til å være med i det positive dragsuget deres! Rett og slett. (#3)

I tilknytning til delegering av konkrete arbeidsoppgaver, forteller #3 at han opplever at det å være flink til å delegere har innvirkning på hvordan hans egen rolle utspiller seg i barnehagen. Ved å ansvarliggjøre de ansatte og ved istandsetting av andre til å kunne ta mer ansvar, blir hans oppgaver som daglig leder en annen. Han fremholder at god evne til å delegere frigjør tid, og fører til at hans rolle som leder i noen grad blir endret til å omhandle det å støtte, være samtale/sparringspartner, være en som kan utfordre, bekrefte, avkrefte og så videre.

5.3 Oppsummering av empiri

Denne presentasjonen av empirien har hatt som formål å gi en oversikt over de funn som har fremkommet gjennom intervjuundersøkelsen, inndelt i forhold til de to hovedspørsmålene som ble nevnt innledningsvis i kapitlet:

- 1) Hvilke tanker har daglig leder omkring den lærende barnehage?
- 2) Hva gjør daglig leder for å utvikle læringskultur og læringsforhold i egen barnehage?

Alle informantene uttrykte en forståelse for at den lærende barnehage er en barnehage i kontinuerlig utvikling. Samtidig viser empirien at det eksisterer ulike forståelsesrammer når det kommer til hva som skaper denne stadige utviklingen. Der noen av informantene så på organisasjonslæring som et fenomen som oppstår i relasjon og som fører til at den kollektive praksisen endres, hadde andre informanter en forståelsesramme som sa at dersom enkeltpersonene i organisasjonen tilegner seg ny kunnskap, er organisasjonen lærende. Empirien viser altså konsensus i oppfatningen av *hva* den lærende barnehage er, men ikke nødvendigvis *hvordan* organisasjonen blir lærende.

Det var videre bred enighet om at læring og utvikling oppstår i relasjon, både formelt og uformelt. Refleksjon over egen praksis fremheves av alle informantene som den viktigste

nøkkelen til å skape læring. Informantene er også samstemte i oppfatningen om at en slik refleksjon ikke vil være mulig uten at det eksisterer en grunnleggende trygghet og tillit mellom organisasjonsmedlemmene.

Empirien viser videre at daglige ledere i barnehagen hevder at betydningen av å ha god og inngående kjennskap til den enkelte medarbeider er viktig for å kunne tilrettelegge godt for læring og utvikling. Å se på medarbeiderne som likeverdige, og på forholdet mellom ledere og medarbeidere som gjensidig avhengig av hverandre betegner informantenes oppfatning av faktorer for utvikling.

Det mest sentrale funnet i empirien er informantenes klare uttrykte behov for myndiggjøring av barnehagens medarbeidere for å kunne drive kontinuerlig utvikling. I denne sammenhengen er myndiggjøring satt i sammenheng med lederhandlinger som ansvarliggjøring gjennom forventningsavklaringer, istandsetting av medarbeidere gjennom etablering av felles mål, og det å slippe opp egen kontroll, gi makt og myndighet til medarbeidere blant annet ut fra kompetanse fremfor formell ut fra posisjon i organisasjonen.

Kapittel 6 Analyse; drøfting av empiri mot teori

Formålet med denne oppgaven er å finne sammenhenger mellom utvikling av barnehagen som lærende organisasjon, og ledelse i et distribuert perspektiv. Jeg vil nå analysere og drøfte funnene slik de er presentert i kapittel 5 ut i fra teoriene som er presentert i kapittel 3. For å kunne gi en oversiktlig og systematisk analyse, har jeg valgt å dele denne inn i to hoveddeler. Jeg vil i første del av analysen prøve å forstå empirien i lys av Senges, Wadels og Wengers teorier om læring og lærende organisasjoner. Deretter vil jeg i andre del finne ut hvordan dette igjen kan forstås ut i fra et distribuert ledelsesperspektiv, hvor teoriene av Gronn og Spillane står sentralt. Avslutningsvis vil jeg se på disse to delene opp mot hverandre, for å se om jeg finner sammenhenger i forhold til distribuert ledelse og barnehagen som lærende organisasjon.

I teoridelen oppsummerer jeg med at sammenhengene mellom teoriene hos Senge, Wadel og Wenger har likhetstrekk, kanskje først og fremst i sitt felles fokus på relasjon som et sentralt element for læring. Jeg har derfor i denne analysen valgt å dele inn avsnittene på samme måte som i empirien, og vil i hvert avsnitt berøre alle de tre teoretikerne i mitt forsøk på å belyse de teoretiske aspektene ved empirien. Jeg vil også se nærmere på distribuert ledelsesteori og de

nevnte relasjonelle teorier om lærende organisasjoner for å se om jeg kan finne noen sammenhenger i dette tankegodset. En slik analyse og drøfting av mulige sammenhenger vil kanskje kunne hjelpe meg til å finne svar på oppgavens overordnede problemstilling, som er: Hvordan kan distribuert ledelse bidra til utvikling av FUS barnehagen som lærende organisasjon.

6.1 FUS barnehagen som lærende organisasjon

Jeg vil i følgende avsnitt analysere empiri knyttet til hvordan daglig ledere i FUS forstår og jobber med læring og utvikling i egen barnehage.

6.1.1 Barnehagen som lærende organisasjon gjennom organisasjonslæring eller gjennom individuell tilegnelse av kunnskap?

Informantene uttrykker at det i FUS barnehagene kan eksistere ulike oppfatninger omkring hvilke former for læring som skaper den lærende barnehage. Der enkelte av informantene fokuserer på organisasjonslæring, har andre fokus på individuelt påfyll av kunnskap som synonymt med at barnehagen er lærende. Hvordan tenkes det omkring læring i barnehagen, og hvilke konsekvenser får dette for hvordan organisasjonen utvikler seg? De normer, verdier og forståelsesrammer som eksisterer i barnehagen får betydning for hvilke læringsforhold som utvikles i organisasjonen. (Wadel, 2008). Wadel kaller dette kulturelle oppskrifter – og disse kulturelle oppskriftene på hvordan læring skjer, får konsekvenser for de valg daglig leder gjør med tanke på læring. Dette kommer til uttrykk ved at der en informant velger å gå helt bort i fra å sende ansatte på eksterne kurs, tenker en annen informant at det at de ansatte tar videreutdanning sørger for en sterk læringskultur. Dersom organisasjonsmedlemmene ser på læring som synonymt med tilegnelse av kunnskap, vil dette prege hvordan man organiserer seg med tanke på læring. Dersom fokuset kun er på dette, og lite på refleksjon, kan det resultere i en reproduktiv læringskultur. (Wadel, 2008).

Et fokus på den enkelte ansattes læring kan forstås som håndtering av disiplinen personlig mestring, i Senges teori om den lærende organisasjon. I denne disiplinen er fokuset på individnivå, og det sentrale punktet er å få vite noe om den enkeltes ønskede fremtidsvisjon og hva som kreves for å komme dit. (Senge, 1999). Dersom det å heve eget kunnskapsnivå

gjennom videreutdanning er viktig for den ansatte, kan det å tilrettelegge for dette være et ledd i arbeidet med disiplinen personlig mestring. Det viktige poenget hos Senge er da at dette kun er én disiplin av fem som skal til for å skape en lærende organisasjon. (Senge, 1999)

Uttalelsene til informantene i denne studien viser at alle hadde et sterkt fokus på betydningen av refleksjon. Dette kan tyde på at til tross for noen ulikheter i synet på kunnskap og læring i sammenheng med hvordan barnehagen kan betegnes som lærende, eksisterer det produktive læringskulturer i alle de fire barnehagene som er presentert i empirien. I denne konteksten innebærer dette at det i informantenes barnehager legges stor vekt på betydningen av kritisk refleksjon basert på en grunnleggende trygghet og tillit, og at målet for denne refleksjonen er utvikling av egen praksis.

6.1.2 Refleksjon over egen praksis og FUS barnehagen som lærende organisasjon

Allin informantene fremholder viktigheten av å reflektere over praksis som avgjørende for å skape læring. Når de blir bedt om å beskrive når og hvordan læring skjer, nevnes refleksjon både i sammenheng med formelle møtearenaer hvor dette er hovedaktiviteten, men også nytten av uformelle refleksjonsarenaer nevnes. Eksempler på formelle refleksjonsarenaer er «fagmøter», eller «veiledningsseminar» som en av informantene kaller det. Tre informanter forteller at de i disse møtene har gjort bevisste valg med tanke på sammensetning av deltakere. Felles for alle er at de har valgt å blande deltakerne. Noen har valgt å blande i forhold til yrkesgrupper, ved å sette assistenter og pedagoger sammen på kryss og tvers av barnehagen. En annen beskriver at hun vurderer deltakernes «styrke» i forhold til i hvor stor grad de har evne til å reflektere. Gjennom denne bevisste inndelingen, legger de daglige lederne til rette for etablering av komplementære læringsforhold. Slike læringsforhold er ofte asymmetriske. (Wadel C. , 2008). Gjennom å reflektere sammen med noen som har komplementær læringsadferd, skapes ny erkjennelse og læring skjer. Læring gjennom refleksjon i komplementære læringsforhold kan også beskrives gjennom Senges disiplin læring i team. Læring i team er basert på jevnbyrdig dialog, og felles refleksjon over mulige svar og løsninger. (Senge, 1999). Disse refleksjonsprosessene trenger ikke nødvendigvis å være begrenset til å skje innenfor formelle arenaer. I følge Wengers teorier om situert læring og praksisfellesskap, er disse gjerne uformelle og består av mennesker som kommer sammen på kryss og tvers av organisasjonen. (Wenger, 2003). Når informanten forteller om «de øyeblikkene som er små samtaler enten inne på kontoret eller ved hylla inne på avdelingen»,

er det slike møter i praksisfellesskapet som beskrives.

Et spørsmål som er naturlig å stille seg når det er snakk om tilrettelegging for refleksjon, er spørsmålet om *hva* det reflekteres over. Er det nødvendigvis slik at all refleksjon fører til læring? Wenger setter som forutsetning for at man knytter seg til et praksisfellesskap at den ansatte har en egeninteresse knyttet til ønske om å utvikle kunnskap i sammenheng med egen jobb. Flere av informantene trekker frem betydningen av den enkeltes egne indre motivasjon og ønske om å utrette noe. Informant 3 forteller at han ikke vil ha med seg noen gratispassasjerer, og at han har høye forventninger til de som starter å jobbe hos han. Med en slik tydelig forventning fra lederen, og en klargjøring av hva som er organisasjonens mål er lederen i gang med å mestre både disiplinen personlig mestring, og disiplinen felles visjoner. (Senge, 1999). Når de ansatte har deltatt i prosesser hvor de får satt sine egne mål for personlig mestring i sammenheng med organisasjonens felles visjoner, kan man ut fra denne teorien tenke at et grunnlag for hva de faglige refleksjonene skal omhandle blir lagt, og dermed også at retningen for organisasjonens læring pekes ut.

Å skape rom for refleksjon og å tilrettelegge for etablering av læringsforhold fremholdes av både av Senge (1999) og Wadel (2008) som sentralt for lærende organisasjoner. I hvilken grad lederen er bevisst de uformelle læringsarenaene understrekes også av Filstad (2016) som et suksesskriterium for å skape den lærende organisasjon. Gjennom å reflektere rundt praksis både i formelle og uformelle situasjoner, vil dette bevege organisasjonen fremover, forutsatt at man gjennom etablering av felles visjoner vet hvor man skal. Informantene forteller om hvordan de vektlegger meningsskaping for de ansatte gjennom at de får kunnskap om hvorfor arbeidet er viktig, og at ikke bare får beskjed om hva de skal gjøre. At produktiv refleksjon gjennom uformelle møter i praksisfellesskapet skal skje, forutsetter at organisasjonens kulturelle oppskrifter for læring stemmer overens med de felles visjoner for arbeidet som er etablert.

Disse eksemplene fra empirien, viser hvordan daglig leders handlinger kan forstås gjennom Senges (1999) disipliner personlig mestring, felles visjoner og læring i team i forbindelse med etablering av refleksjonsarenaer i barnehagen. Når to av informantene forteller om hvordan de internt på barnehagen har jobbet med å eliminere holdningen om at «jeg er bare en assistent», forteller de egentlig om prosesser hvor de har utfordret eksisterende mentale modeller. Mentale modeller kan ifølge Senge (1999) beskrives som mentale kart som i stor grad styrer adferden til organisasjonens medlemmer. Den ene informanten beskriver hvordan begrepet til slutt

ble språklig «slang», og at man egentlig ikke lenger var klar over hvordan det hadde oppstått. Likevel hadde det å bruke begrepet den effekt at den mer eller mindre bevisst fritok assistentene ved barnehagen for ansvar. Ved å ta tak i dette, gjennom å konfrontere og stille spørsmål klarte lederen å skape refleksjon rundt denne etablerte måten å tenke på. Disse mentale modellene må i tillegg til å synliggjøres, være gjenstand for stadig kritisk vurdering. Lærende barnehager reflekterer systematisk over sine mentale modeller. (Senge, 1999).

6.1.3 Betydningen av å kjenne sine medarbeidere og barnehagen som lærende organisasjon

Informantene i min studie uttrykker at de er opptatte av å kjenne sine medarbeidere godt. Når de blir spurt om hva som kreves av dem som ledere for å kunne tilrettelegge for læring, indikerer svarene deres at god og inngående kjennskap til den enkelte medarbeider er en absolutt forutsetning. Dette står direkte i forbindelse med det Senge (1999) beskriver som disiplinen personlig mestring. Han fremholder at god kjennskap til den enkelte medarbeiders opplevelse av egen arbeidshverdag og medarbeidernes egne mål for læring er en forutsetning for å mestre denne disiplinen. #2 forteller at hun bruker tid på den enkelte for å finne ut av «hva er potensialet ditt, hvor skal jeg løfte deg og hvor kan jeg bidra?». #1 beskriver i situasjonen hvor hun hjelper en medarbeider med dysleksi til å mestre det å legge frem praksisfortellinger om akkurat den samme måte å jobbe med disiplinen personlig mestring. Dersom lederen ikke hadde kjennskap til medarbeiderens vegring mot å skrive på grunn av dysleksi, ville sansynligvis ikke medarbeideren kunne klart å delta slik det var forventet av henne. De læringsprosessene som ble igangsatt gjennom refleksjon rundt hennes praksisfortellinger ville videre ikke kunne ha funnet sted. #4 velger å bruke sin kjennskap til personalet til å justere læringstrykket i barnehagen gjennom året. #3 setter det «å ha et godt liv» også utenfor arbeidsplassen som en forutsetning for at den enkelte skal være i stand til å yte godt på arbeidsplassen. For å få kjennskap til det, ser han behovet for å investere tid i den enkelte. Jeg oppfatter at informantene jobber variert innenfor disiplinen personlig mestring når de prioriterer på denne måten.

6.1.4 Trygghet og tillit som forutsetning for barnehagen som lærende organisasjon

Et av de mest entydige funnene fra empirien er informantenes fremheving av behovet for grunnleggende trygghet og tillit som forutsetning for å skape en lærende barnehage.

Informantene beskriver blant annet hvordan trygghet og tillit – eller mangel på dette – får betydning for i hvilken grad de ansatte våger å stille kritiske spørsmål. Ved å frykte for dårlig stemning eller at de selv skal bli involvert i konflikt ved å pirke i etablerte handlingsmønstre kan de ansatte bli hindret i å bidra til læring og utvikling. Informantene beskriver tillit og trygghet som en absolutt forutsetning, og får støtte i dette av teorien. Wadel peker på viktigheten av å etablere komplementære og konstruktive læringsforhold i organisasjonen, som et ledd i å skape en produktiv læringskultur. Han hevder at for å forstå en organisasjons læringskultur, så må man se på organisasjonens kulturelle oppskrifter. (Wadel, 2008). Dersom disse kulturelle oppskriftene er preget av mistillit og utrygghet, vil det få betydning for hva slags læringskultur som etableres. Filstad (2016) viser til Wadels tanker om dette når hun skisserer sine 5 punkter for å utvikle en en produktiv, eller sterk læringskultur. Her fremholder hun tillit som en grunnleggende faktor. (Filstad, 2016).

Når Wenger (2003) beskriver hvordan mennesker organiserer seg i ulike praksisfellesskap, presiserer han at etableringen av disse skjer på tvers av organisasjoner og avdelinger – basert på en grunnleggende tillit. Når Senge (1999) snakker om reflekterende åpenhet som faktor for utvikling av en lærende organisasjon, sier han at det forutsetter vilje til å utfordre egen tenkning, og at man er åpen for muligheten om at man kan ta feil. (Senge, 1999). Det kan gjennom funn i empirien være belegg for å påstå at manglende trygghet og tillit vil svekke mulighetene for en slik reflekterende åpenhet i organisasjonen.

Tillit og trygghet ser ut til å ikke bare være sentralt i forhold til det å tørre å utfordre, og å stille kritiske spørsmål til hverandre. Det kan også se ut til å være en forutsetning for at lederen skal kunne våge å slippe til andre i konkrete arbeidssituasjoner. #4 beskriver hvordan enkelte av de pedagogiske lederne ved barnehagen strever med å la assistentene slippe til i pedagogiske prosjekter. Hun knytter dette til redsel for å slippe kontroll, og frykt for å mislykkes. Dette kan være til hinder for læring, ved at det Senge (1999) beskriver som desentralisering av maktstrukturer vanskeliggjøres. Styring og kontroll virker demotiverende for den enkeltes læring, og en slik desentralisering er hjørnesteinen i å utvikle en lærende organisasjon. (Senge, 1999).

Oppsummert ser det ut til at det i det teoretiske rammeverket finnes en sammenfallende oppfatning av at trygghet og tillit er en grunnleggende forutsetning for å kunne utvikle en lærende barnehage. Sett i forhold til både Senges disipliner for lærende organisasjoner, Wadels relasjonelle perspektiv på læring og Wengers tanker om praksisfellesskapet kan lite - om noe – skje uten grunnleggende tillit. Når denne grunnleggende forutsetningen ikke er tilstede, ser det ut til at heller ikke de andre grunnleggende verdier eller kulturelle oppskriftene får spille noen stor rolle.

6.1.5 Barnehagen som lærende organisasjon gjennom myndiggjøring

Begrepet myndiggjøring blir behandlet i empirikapitlet, og innebærer kort fortalt å istandsette, å tillate og å gi makt/autoritet til. (Tveiten, 2007).

Personlig mestring og felles visjoner som myndiggjøring

Informantene forteller om hvordan de opplever at det å kommunisere tydelige forventninger til de ansatte kan være et ledd myndiggjøring i form av istandsetting. For å kunne gjøre jobben godt, må man vite *hva* det er meningen at man skal gjøre. #1 beskriver hvordan hun i disse forventningssamtalene ber om at de ansatte sier noe om hvilke områder de ønsker utvikling på, og hva de har behov for av støtte fra lederen. Her kan vi se at lederen handler innenfor disiplinen personlig mestring, hvor hun fokuserer på å få kunnskap om den enkeltes behov for å kunne istandsette dem til å utføre arbeidsoppgavene sine. (Senge, 1999). Et viktig utgangspunkt for disse forventningssamtalene er den felles forståelsen lederen og medarbeideren har for hva hensikten med arbeidet skal være. Informantene forteller om hvordan de ser på viktigheten av at de ansatte i tillegg til å vite hva de skal gjøre, kjenner til *hvorfor* når de diskuterer personlig mestring. «Det skal ikke bare gjøres fordi jeg sier det sånn». På denne måten settes disiplinen felles visjoner i direkte sammenheng med personlig mestring. Felles visjoner omhandler prosesser hvor man gjennom samhandlingsprosesser i organisasjonen blir enige om hva som skal være målet for det man skal gjøre. Slik kan ekte engasjement og deltakelse skapes. (Senge, 1999). I barnehagensammenheng formuleres målsettinger både for enkeltbarn og grupper, og det er i følge informantene avgjørende at de ansatte kjenner til disse målene, og at de har kunnskap om hvorfor disse målene er satt. Gjennom de prosessene som informantene forteller om, myndiggjøres de ansatte gjennom lederens mestring av disiplinene personlig mestring og felles visjoner.

Myndiggjøring gjennom desentraliserte maktstrukturer

Et sentralt aspekt ved myndiggjøringsbegrepet, er det å gi makt eller autoritet til.

Informantene i min studie forteller om ulike aspekter ved å slippe opp egen kontroll, og slippe til andre medarbeidere. Dette gjør de både gjennom det å erkjenne deres kunnskap, og gjennom å delegerer konkrete arbeidsoppgaver på bakgrunn av denne erkjennelsen. Med utgangspunkt i et tankegods om at styring og kontroll virker demotiverende på den enkeltes læring, hevder Senge (1999) at desentralisering av maktstrukturer er et godt grep for å skape læring. En slik desentralisering av maktstrukturer krever ansvarliggjøring av organisasjonsmedlemmene for at det skal skape resultater. (Senge, 1999.) Det holder altså ikke bare å delegerer ansvar, den ansatte må bli istandsatt til å ta i mot dette ansvaret, gjerne gjennom disiplinene personlig mestring og felles visjoner som nevnt overfor. Når den ansatte er i stand til å mestre det ansvaret, må han også få mulighet til å utføre, han må få slippe til. En av informantene setter også det å delegerer konkrete arbeidsoppgaver til andre i sammenheng med at egen lederrolle endres. Han får mer tid til å opptre som veileder, støtte, sparre og bekrefte eller avkrefte. Slik kan desentralisering av maktstrukturer føre til læring også på andre steder i organisasjonen, ikke bare hos de som får økt ansvar.

Man kan tenke seg at det å gi fra seg makt eller å gi autoritet til andre krever en viss grad av trygghet hos lederen, i tillegg til at det forutsetter at han har tillit til de ansatte. Senge (1999) oppfordrer lederen til å slippe opp kontrollen når han snakker om desentraliserte maktstrukturer, noe som kan antyde at ledere generelt ønsker kontroll.

Hva skjer så dersom de ansatte ikke myndiggjøres gjennom personlig mestring, felles visjoner og desentraliserte maktstrukturer? I følge informant #3 sin historie om den mentale modellen «bare en assistent» som oppstod i hennes barnehage, oppdaget hun at dette skjedde på bakgrunn av at assistentene ikke følte seg inkludert i avdelingens planlegging. Dermed definerte de seg selv som «bare en assistent», og klarte gjennom dette å ekskludere seg fra ansvar for det som skjedde i barnehagen. Slik sett kan man påstå at det motsatte av myndiggjøring gjennom desentraliserte maktstrukturer skjedde i dette tilfelle – nemlig ansvarsfraskrivelse.

6.2 FUS barnehagen som lærende organisasjon i et distribuert ledelsesperspektiv

Jeg har i forrige avsnitt analysert empirien i lys av Senges, Wadels og Wengers relasjonelle teorier om utvikling av den lærende organisasjon. I dette avsnittet vil jeg se på den samme empirien og analysen av denne gjennom forståelsesrammen distribuert ledelse, med teorigrunnlaget til Peter Gronn og James Spillane som utgangspunkt.

6.2.1 Den heroiske lederen, eller ledelse som relasjon?

I kapittelet om empiri konkluderer jeg med at informantene i denne studien hadde svært sammenfallende formeninger omkring hva som var viktige forutsetninger for å skape produktive læringskulturer med konstruktive læringsforhold; felles refleksjon basert på tillit og trygghet, myndiggjøring, og betydningen av å kjenne sine medarbeidere. Ingen av informantene utviste noe videre fokus på egne ferdigheter eller fortreffeligheter, ut over det å fortelle om hva de personlig vektlegger som viktige verdier for arbeidet sitt. I det distribuerte perspektivet er fokus på ledelse som oppstår i relasjon mellom mennesker det sentrale punktet. (Gronn, 2003). Når informantene forteller om sin praksishverdag med spørsmål omkring hvordan læringskultur skapes, forteller de om bakgrunnen for de valgene de gjør. En av informantene presiserer den gjensidige avhengigheten som eksisterer mellom han og hans medarbeidere, og hvor bevisst han er på dette. Fokuset hos informantene ligger ikke bare på *hva* lederen gjør, men *hvordan* og ikke minst *hvorfor* man gjør som man gjør for å få alle med på laget.

Den distribuerte praksis`prosesser er prosesser hvor flere mennesker koordinerer sin arbeidsinnsats for å oppnå arbeidsresultater. (Gronn, 2003). Informantene forteller om hvordan de gjennom å etablere felles målsettinger skaper mening og forståelse for hvorfor arbeidet er viktig, og hvordan de gjennom forventningsavklaringer sørger for at alle ansatte drar i samme retning. Resultatet er slik en kollektiv bestrebelse mot felles visjoner. (Gronn, 2003).

6.2.2 Spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte samarbeidsmønstre i FUS barnehagen

Distribuert ledelse kan deles i tre hovedmønstre for handling i en holistisk tilnærming av begrepet; spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte

samarbeidsmønstre. (Gronn, 2003). Det som i empirien beskrives som «de derre små samtalene, inne på kontoret eller ved hylla inne på avdelinga» når informanten snakker om uformelle refleksjonsarenaer kan betegnes som spontane samarbeidsrelasjoner. Informanten beskriver disse uformelle hverdagslige møtene som arenaer hvor det skjer høy grad av læring. Gronn presiserer at disse spontane møtene gjerne oppstår på tvers av formelle posisjoner.

De intuitive samarbeidsrelasjonene er også relasjoner som vokser frem på tvers av strukturer, med bakgrunn av gjensidig tillit. (Gronn, 2003). Tillit har vært et svært sentralt begrep i empirien, og noe alle informantene var opptatte av som grunnleggende verdi. Slik legger de til rette for at slike intuitive samarbeidsrelasjoner lettere kan oppstå. #1 forteller at de i arbeidet med å utvikle seg faglig, tilrettelegger for at de ansatte skal få veiledning ved behov. Hun sier at «det spiller ingen rolle hvem de spør, bare de spør!» og signaliserer med dette at hun tilrettelegger for og har forståelse for at slike intuitive samarbeidsrelasjoner oppstår. Det viktigste for henne er at læring skjer, ikke at assistenten nødvendigvis må henvende seg til «sin» ped.leder, og dermed forholde seg stramt til den hierarkiske strukturen.

Flere av informantene fortalte om hvordan barnehagens møtevirksomhet var strukturert, og hvordan de gjorde bevisste inndelinger med tanke på hvem som satt i grupper med hvem. Slike former for institusjonaliserte samarbeidsmønstre finnes i de fleste organisasjoner, og kan også forstås som en strukturering av relasjoner. Når denne organiseringen er formell slik informantene beskriver, påvirker dette relasjonene og samhandingen som oppstår. (Gronn, 2003). #2 bekrefter dette når hun forteller om effektene hun ser gjennom bevisst sammensetning av veiledningsgrupper. Hun setter medarbeidere som er sterke til å reflektere i grupper med medarbeidere som er svake på dette, med mål om at den sterke skal løfte den svake til å prestere bedre. Under forutsetning av at refleksjon over egen praksis sammen i praksisfellesskapet er en sentral del i det å utvikle en lærende organisasjon, vil distribuert ledelse gjennom blant annet institusjonaliserte samarbeidsmønstre kunne være et ledd i denne prosessen.

6.2.3 Leder / følger /situasjon i FUS barnehagen

Et av de mest sentrale poengene både hos Gronn (2002; 2003) og Spillane (2005) er kritikken av det sterke fokuset i ledelseslitteraturen på lederen som den ene store helten. I det

distribuerte ledelsesperspektivet forstås ledelse som et nett av ledelsessamhandling, mellom det som kan defineres som flere ulike ledere, følgere og situasjon. (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). I denne sammenhengen snakkes det ikke om «ledere» i betydningen medarbeidere med formell lederposisjon, men om ledere som trer frem som et resultat av samspillet med de andre og den situasjonen man befinner seg i.

#2 gir et godt bilde på en slik situasjon når hun beskriver hvordan hun delegerte ansvaret for gjennomføringen av faglige assistentmøter til en av fagarbeiderene. I dette perspektivet er ikke bakgrunnen for at hun valgte å gjøre dette så interessant, det sentrale her er hva som skjer når fagarbeideren utfører oppdraget sitt. I praksis er det da ingen med formell lederposisjon tilstede i møtet, men informanten forteller at både innholdet og engasjementet hos deltakerne blir annerledes enn når hun som styrer deltar. Hun merker en endring når hun er tilstede, og forteller om at refleksjonsprosessene ser ut til å bli bedre når hun uteblir. Erfaringen informanten forteller om her, får støtte i forskning gjort i finske barnehager hvor man var interessert i forskjellene mellom barnehager hvor formell leder var fysisk tilstede i stor grad, og barnehager for lederen hadde ansvar for flere enheter, og dermed ikke var tilstede i like stor grad. Her fant man at det ved fravær av formell leder tvang seg frem strukturer og rutiner som medarbeiderne opplevde som oversiktlige. (Soukainen, 2013).

Hvem blir hvem i assistentmøtene når daglig leder ikke deltar? Hvem tar ansvar og hvem legger seg bakpå? Hva betyr dette for prosessen og dermed også for læringen som skjer? Har denne måten å gjennomføre møtene på betydning for hvilke intuitive samarbeidsrelasjoner som oppstår underveis i møtet? Hvilke krefter frigjøres når medarbeidere får mandat og myndighet til å ta ansvar for egne læringsprosesser? Dette er sentrale spørsmål å vurdere i et distribuert ledelsesperspektiv. Eksempelet fra empirien antyder at distribuert ledelse gjennom leder / følger / situasjon tankegang kan medføre heving av kvalitet på refleksjonsprosessene gjennom økt deltakelse og involvering, og at den enkelte medarbeider – i dette tilfellet særlig fagarbeideren som fikk delegert ansvar – økte sin motivasjon for å komme på jobb.

6.3 Distribuert ledelse og lærende organisasjoner

Avslutningsvis i teorikapitlet oppsummerer jeg med at man kan se klare sammenhenger mellom Wengers tanker om praksisfellesskap, Wadels ideer om etablering av læringsforhold,

Senges disiplin om gruppelæring og Gronns tre holistiske perspektiver på distribuert ledelse. Jeg vil i dette avsnittet se nærmere på disse sammenhengene, sett opp mot empirien som ligger til grunn for analysen.

6.3.1 Det relasjonelle perspektivet på læring og distribuert ledelse – to sider av samme sak?

Alle teoriene som er nevnt i denne oppgaven, fremhever betydningen av relasjoner i en organisasjon. Wadel (2008) snakker om etablering av læringsforhold på kryss og tvers av organisasjonen. Wenger (2003) bruker begrepet praksisfellesskap, og Senge (1999) snakker om disiplinen læring i team. Når Gronn (2002) forklarer mønstre for handling i en distribuert ledelsespraksis, bruker han begrepene spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte samarbeidsmønstre.

Læringsforhold etableres i medarbeiderrelasjoner, og tilgang på disse er avgjørende for at en medarbeider skal kunne utvikle kunnskap og kompetanse. (Wadel C. , 2008). Slik jeg forstår disse teoriene, kan intuitive samarbeidsrelasjoner også beskrives som læringsforhold. Disse intuitive relasjonene skapes på bakgrunn av gjensidig tillit og på tvers av formelle strukturer. De kan derfor ville kunne representere komplementære læringsforhold.

På samme måte vil etablering av praksisfellesskap på bakgrunn av gjensidig engasjement og interesse kunne være beskrivende for både etablering av læringsforhold og for spontant samarbeid og intuitive samarbeidsrelasjonen. Gjennom å se på Gronns handlingsmønstre for distribuert ledelsespraksis i sammenheng med Senge, Wadel og Wengers teorier om organisasjonslæring på denne måten, kan følgende spørsmål reises:

Kan det være belegg for å påstå at distribuert ledelsespraksis vil bidra til å skape en lærende organisasjon, og hvilke konsekvens vil det i såfall ha for ledelse av FUS barnehagen?

Senges 5. disiplin systemtenkning handler om at man gjennom personlig mestring, utvikling av felles visjoner og utfordring av mentale modeller skal lære å lære i lag. Forutsetningen for at dette skal skje, er åpenhet og desentraliserte maktstrukturer. (Senge, 1999). Jeg har gjennom analysekapitlet berørt temaet desentralisering av maktstrukturer, og satt dette i sammenheng med myndiggjøring av medarbeiderne. Distribuert ledelse i barnehagen handler om en grunnleggende forståelse for hvordan samhandling, relasjon og samarbeid kan brukes for å nå barnehagens mål. Forutsetning for dette er at lederne gjør sine ansatte klar over sine roller og sitt ansvar. (Heikka, Waniganajake, & Hujala, 2013). Dette forstår jeg som at distribuert ledelse i barnehagen handler om myndiggjøring av de ansatte, for å istandsette dem

til å kunne arbeide målrettet mot sine mål og ansvarsområder. Empirien viser en klar tendens til at informantene legger stor vekt på myndiggjøring av ansatte i sin ledergjerning, og at dette er sentralt for at de skal oppleve utvikling og læring.

6.4 Oppsummering av analyse; drøfting av empiri mot teori

Jeg har nå sett på empiri og teori omkring barnehagen som lærende organisasjon for å kunne forstå hvordan daglig leder i FUS barnehagen jobber med dette. Deretter har jeg analysert det informantene har fortalt ut i fra teori omkring distribuert ledelse.

Jeg opplever at informantens fortellinger om sitt arbeid kan forklares og forstås ut i fra det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette kan oppsummeres på følgende måte:

Informantene handler innenfor Senges 5. disiplin gjennom:

- Fasilitering av refleksjonsprosesser
- Etablering av felles mål for arbeidet
- Å bry seg om sine ansatte gjennom å bli kjent med dem
- Å utfordre inngrodde kollektive tankemønstre som er til hinder for utvikling

Informantene tilrettelegger etablering av læringsforhold, utvikling av læringskultur og læring i praksisfellesskapet gjennom:

- Forventningsavklaring hvor tydelig forventning om ønske om læring og utvikling formidles
- Fokus på trygghet og tillit som grunnleggende verdier i fellesskapet
- Høy grad av bevissthet om uformelle læringsarenaer
- Meningsskaping gjennom å gi kunnskap om hvorfor jobben er viktig

Samtidig trer det frem et bilde av sammenhenger i dette rammeverket. Disse behandles også i slutten av analysen, og har ledet frem til følgende spørsmål:

Kan en distribuert ledelsespraksis bidra til å drive en lærende organisasjon?

Vil dette bety noe for lederrollen i FUS barnehagen?

Kapittel 7. Ledelse av en lærende FUS barnehage

Etter å ha forklart og tolket det empiriske materialet gjennom de teoretiske perspektivene i denne oppgaven, ønsker jeg i dette kapitlet trekke sammen trådene for å se om jeg kan finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål som er lagt til grunn for prosjektet. Den overordnede problemstillingen var som følger:

Hvordan kan distribuert ledelse bidra til utvikling av FUS barnehagen som lærende organisasjon?

Avledet av denne problemstillingne ønsket jeg å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan etableres konstruktive læringsforhold i FUS barnehagen?

Hva kan styrke FUS barnehagens læringskultur?

I tillegg til disse spørsmålene, trådte det i løpet av analyseprosessen fra ytterligere to spørsmål:

Kan en distribuert ledelsespraksis bidra til å drive en lærende organisasjon?

Vil dette bety noe for lederrollen i FUS barnehagen?

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på forskningsspørsmålene og de spørsmål som oppstod underveis, for så å prøve å finne svar på overordnet problemstilling for oppgaven.

Forskningsobjektet i denne oppgaven har vært FUS barnehagene. Barnehagekjedens satsing på ledelse og innføring av «FUS standard for ledelse» er beskrevet innledningsvis som bakgrunn for valg av tema. Jeg vil derfor i dette kapitlet sette denne lederstandarden i sammenheng med det øyeblikksbildet informantene i denne studien viser gjennom sine uttalelser.



Fig. 1 (FUS standard for ledelse, FUS lederhåndbok 2017)

7.1 Hvordan etableres konstruktive læringsforhold i FUS barnehagen?

«FUS standard for ledelse» beskriver utvikling av ansatte og team som en av lederens viktigste oppgaver. Sett i sammenheng med denne oppgavens empiri og teoretiske rammeverk kan tilrettelegging for etablering av konstruktive læringsforhold være et grep lederen kan gjøre for å nettopp utvikle ansatte og team. Læringsforhold kan beskrives som sosiale relasjoner med fokus på læringsprosesser. (Wadel, 2008). Informantene i denne studien forteller om hvordan de tilrettelegger for slike læringsforhold gjennom å skape arenaer hvor refleksjon over egen praksis er på agendaen. Gjennom bevisst sammensetning av refleksjonsgrupper, tilrettelegger daglig leder for at læringsforholdene kan bli komplementære. For at en slik bevisst, gjennomtenkt inndeling av refleksjonsteam skal muliggjøres, må daglig leder ha god og inngående kjennskap til sine medarbeidere. Hun må kjenne til den enkeltes styrker og svakheter, og hun må vite hva som skal til for at den enkelte skal kunne være i stand til å bidra konstruktivt på en slik refleksjonsarena. På denne måten setter hun seg selv i posisjon til å kunne tilrettelegge både for den enkeltes og fellesskapets læring. Når informantene i denne studien jobber med utvikling av ansatte og team i henhold til «FUS standard for ledelse» på denne måten, utviser de en distribuert ledelsespraksis hvor ansatte får tilgang på institusjonaliserte samarbeidsmønstre.

Informantene i denne studien forteller også om hvor viktig de opplever at uformelle samtaler og refleksjoner i løpet av hverdagen er for at læring skal kunne skje. At lederen er bevisst disse uformelle arenaene, og at den enkelte medarbeider har tilgang på slike arenaer er avgjørende for at medarbeiderne i barnehagen skal kunne utvikle nødvendig kunnskap og kompetanse. (Filstad, 2016). I slike spontane samarbeidsrelasjoner kan en distribuert ledelsespraksis oppstå, og disse kan også være et ledd i arbeidet med å utføre alle områdene i «FUS standard for ledelse». Med myndiggjorte ansatte som er istandsatt til å ta ansvar kan slike spontane samarbeidsrelasjoner både utvikle ansatte og team, løse kriser og konflikter, vise retning og profesjonalitet, drive endring og forbedring, og skape resultater.

Videre forteller informantene at den viktigste forutsetningen for at en slik praksis kan eksistere, er at relasjonene internt i barnehagen er preget av grunnleggende tillit og trygghet. Skal du klare å være åpen for spørsmål omkring din egen praksis, må du være trygg på at de andre vil deg vel – og at det er læring og utvikling som er målet. Om du frykter ufred og konflikt, vil det være til hinder for å kunne stille kritiske spørsmål, og dermed også til hinder for læring og utvikling. Det ser dermed ut som at trygghet og tillit er helt sentrale forutsetninger for at informantene i denne studien skal kunne jobbe godt med å utvikle ansatte

og team, slik «FUS standard for ledelse» krever. Et annet krav i lederstandarden er at lederen skal «løse konflikter og kriser». Med henblikk på behovet for trygghet og tillit for å kunne skape konstruktive læringsforhold vil dette ledelseskravet også kunne betegnes som sentralt for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Et arbeidsmiljø preget av krise og konflikt vil naturlig nok ikke være et godt læringsmiljø preget av trygghet og tillit. Videre forteller studiens informanter om viktigheten av å skape komplementære læringsforhold, som støtte i den enkeltes utvikling. Den ansatte bør fritt, uten hinder av formelle strukturer kunne be om hjelp fra den personen i organisasjonen de selv mener kan gi den beste støtten. Ønsker man læring gjennom å være i relasjon med andre, skal ikke hierarkiske strukturer være et hinder for å velge sparringspartner. Når din formelle leder ikke innehar de mottakerferdigheter du har behov for, bør du få mulighet til å kunne sende ballen til noen andre.

7.2 Hva kan styrke FUS barnehagens læringskultur?

Hva slags læringskultur som finnes i en barnehage er sterkt knyttet sammen med mengden og kvaliteten på de læringsforhold som etableres. Dette avhenger igjen av hvilke holdninger og verdier som eksisterer med tanke på læring, kunnskap og kompetanse. (Wadel, 2008). Dersom en sterk og produktiv læringskultur skal skapes, må læring, kunnskap og kompetanse være kjerneverdier i organisasjonen. I «FUS standard for ledelse» kan tre av lederforventningene direkte knyttes til fokus på læring, kunnskap og kompetanse; utvikle ansatte og team, drive endring og forbedring og vise retning og profesjonalitet. Informantene i denne studien utviser alle en tydelig holdning om at læring, kunnskap og kompetanse har en sentral plass i deres ledergjerning. At denne holdningen gjennomsyrrer hele FUS barnehagen og de ansattes kulturelle oppskrifter og mentale modeller er avgjørende for å skape en produktiv læringskultur. Informantenes fortellinger om hvordan de konkret jobber med dette, viser at tydelige forventningsavklaringer mellom ledere og ansatte kan være et nyttig grep. Ved hjelp av en slik forventningsavklaring kan daglig leder formidle disse verdiene og fokuset på utvikling, og samtidig klargjøre at her forventes det at du selv ønsker å utvikle deg. Forventningsavklaringer og tilrettelegging for konstruktive læringsforhold myndiggjør og istandsetter den enkelte medarbeider til å bidra til en slik produktiv læringskultur. Med en produktiv læringskultur ligger forholdene til rette for at man i FUS barnehagen kan utvikle ansatte og team, drive endring og forbedring og vise retning og profesjonalitet i henhold til «FUS standard for ledelse».

7.3 Kan en distribuert ledelsespraksis bidra til å drive en lærende organisasjon?

I analysekapittelets avsluttende avsnitt belyser jeg sammenhenger som jeg opplever fremtrer mellom de teoretiske perspektivene som er lagt til grunn for denne oppgaven. Jeg kan vanskelig trekke en konklusjon på spørsmålet om en distribuert ledelsespraksis betyr å drive en lærende organisasjon på bakgrunn av denne oppgaven alene. Informantene i denne studien er ledere i hver sin FUS barnehage, men denne studien har ikke hatt som mål å finne ut om disse barnehagene kan betegnes som lærende organisasjoner eller ikke. Hensikten i denne studien har vært å få kjennskap til hvordan distribuert ledelsespraksis kan ha betydning for hva slags læringskultur informanten opplever oppstår i egen barnehage. Samtidig har denne studien gitt et bilde på hvordan distribuert ledelsespraksis kan se ut i FUS barnehagen. Informantene i studien forteller om hvordan de arbeider med myndiggjøring, istandsetting og ansvarliggjøring av sine ansatte. De er opptatte av å slippe opp kontrollen, og slippe løs engasjementet, i tråd med ideen om desentralisering av maktstrukturer. (Senge, 1999). Videre har de fokus på ledelse som oppstår i relasjon mellom mennesker, og de utnytter synergien i dette med tanke på å tilrettelegge for læring. Informantene reflekterer over hvordan denne praksisen har sammenheng med hva slags læringskultur som oppstår. Informantene fremhever at de er opptatte av at alle ansatte er like viktige, og at det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom lederen og de ansatte når man skal skape et godt barnehagetilbud. Slik sett kan jeg konkludere med at distribuert ledelsespraksis ser ut til å ha effekt på hvilke læringsforhold og dermed også hvilken læringskultur som oppstår i barnehagen. En tydeligere konklusjon på spørsmålet om en distribuert ledelsespraksis betyr at barnehagen blir en lærende organisasjon tenker jeg krever ytterligere studier.

7.4 Konsekvenser for lederrollen i FUS barnehagene

Innledningsvis i denne oppgaven presenterte jeg bidrag fra forskning som peker på en endret lederrolle i den norske barnehagen. Elementer fra New Public Management tankegangen har fått et økende fokus, og man ser et press i retning sterkere ledelse og mindre demokratisk involvering. (Børhaug, 2013). New Public management er ikke en ledelsesteori, men snarere et sett av ideer omkring hvordan offentlig sektor kan styres mer effektivt. Disse ideene er blant annet at det å være i konkurransesituasjon kan styrke organisasjonen, og at det er behov

for sterkere ledelse som kan holdes ansvarlig for resultatet. (Børhaug, 2013). Videre i oppgavens innledende kapitler antyder jeg at ledelsessatsningen i FUS barnehagene kan synes å være preget av denne tenkningen. FUS ønsker en tydeligere ledelse, og en bevegelse fra en flat intern organisasjonsstruktur til en mer hierarkisk organisering. Som et verktøy for å utvikle barnehagekjedens ledere er det utformet en egen standard for ledelse i FUS:



Fig. 1 (FUS standard for ledelse, 2017)

Jeg vil i de neste avsnittene se nærmere på denne ledelsesstandarden. Jeg vil sette den i sammenheng med funnene i denne undersøkelsen, sett gjennom et distribuert ledelsesperspektiv.

7.4.1 «Alle skal med», men hvordan?

Det er flere punkter i «FUS standard for ledelse» som tyder på at FUS barnehagene verdsetter kunnskap, læring og kompetanse. Ledere i FUS skal vise retning og profesjonalitet, drive endring og forbedring og utvikle ansatte og team. Ved første øyekast, kan det se ut som at det er lederen alene som skal skape disse resultatene, og at fokuset ligger på den heroiske lederen. (Spillane, 2005). Dette endrer seg noe når FUS presiserer at standarden skal gjelde for alle nivå av ledelse i barnehagen; daglig leder, pedagogisk leder, barnehagelærer, fagarbeider og assistent. Dersom du ikke har et formelt lederansvar for medarbeidere, har du et lederansvar for barn. En slik måte å forstå modellen på åpner opp for nye muligheter innenfor et distribuert ledelsesperspektiv. «FUS standard for ledelse» kan i et slikt perspektiv bety en tydelig forventningsavklaring til alle ansatte i forhold til hva som kreves som ansatt i barnehagen. I tillegg til at resultatet av ledelse synliggjøres i de ytre sirklene, er målet – eller den felles visjonen – synliggjort i sentrum av sirkelen; barnet først.

Gjennom offentlige styringsdokumenter formidles krav om at barnehagen skal drives som en lærende organisasjon. Barnehagebasert kompetanseutvikling løftes frem via ressursider fra UDIR og via søkbare kompetansemidler som en god måte å drive faglig utviklingsarbeid på. Her presiseres viktigheten av at alle i barnehagen skal med når barnehagen skal lære. Dette poenget sammenfaller i stor grad med hva informantene i denne studien forteller. De er opptatte av involvering og ansvarliggjøring, og har forventninger til de ansatte om egen motivasjon for læring og utvikling. Hvordan sammenfaller dette med tankene om mindre demokratisk involvering, mer hierarki og tydeligere ledelse? Er det slik at en distribuert ledelsespraksis fordrer fravær av hierarki? I en slik diskusjon vil begrep som autoritet og ansvar være sentrale. Det er mange grunner til at en hierarkisk struktur er både nødvendig og nyttig, blant annet anerkjennelsen av at det finnes ulike nivåer av menneskelig kompetanse, og at ikke alt arbeid som skjer i organisasjonen har lik verdi. Hierarkiets kritiske poeng er at jo høyere nivå, jo større andel av autoritet og ansvar. (Gronn, 2003). Barnehagens ansatte har alle ulike grader av autoritet og ansvar. En demokratisk involvering av ansatte trenger dermed ikke å være en trussel mot barnehagens «chain of commands» - så lenge alle har god kjennskap til sitt ansvars og myndighetsområde. Her kan det ligge et stort mulighetsrom dersom FUS kan klare å skape en felles forståelse for hvorfor dette er viktig, og hvordan dette kan utføres i praksis.

7.4.2 En endret lederrolle?

Analysekapitlet fastslår at informantene i denne studien forteller om en ledelsespraksis som både kan forstås gjennom teorier om distribuert ledelse, og det teoretiske rammeverket om lærende organisasjoner som er brukt i denne oppgaven. Med sin forpliktelse til å følge «FUS standard for ledelse» løser de oppgavene knyttet til å drive endring og forbedring, å utvikle ansatte og team og å vise retning og profesjonalitet gjennom sin ledelsespraksis. De myndiggjør, ansvarliggjør og istandsetter sine ansatte gjennom å skape kunnskap om hvorfor jobben er viktig. Slik settes «barnet først», som er standardens felles visjon. Gjennom å slippe opp kontroll og slippe ansatte med vilje og kunnskap til, skapes nytt engasjement og ny kunnskap. De tilrettelegger for konstruktive læringsforhold, og setter formelle posisjoner til side for å optimalisere utkommet av disse læringsforholdene.

«FUS standard for ledelse» ble lansert i 2017, og er slik sett en relativt ny modell for kjedens daglige ledere. Denne undersøkelsen viser – gitt dens grad av generaliserbarhet – at daglige

ledere i FUS har et bevisst forhold til hvordan de kan innfri kravene som beskrives i modellen. Det kan altså se ut til at det til tross for et sterkt fokus på *hva* utkommet av ledelse skal være slik det fremkommer av modellen, eksisterer mange tanker omkring både *hvorfor* og *hvordan* hos den enkelte daglige leder. Dette åpner for et stort potensiale i den videre anvendelsen av «FUS standard for ledelse».

«FUS standard for ledelse» beskriver ønsket resultat av ledelse, og formidler *hvorfor* gjennom å sette «barnet først» i sentrum. Dette kan fungere som et nyttig verktøy for å jobbe bevisst med ledelse i egen barnehage. Det kan vanskelig lages en modell som i tillegg beskriver *hvordan*, da man åpenbart i en kjede med 180 barnehager vil finne like mange kontekstuelle ulikheter i forhold til blant annet rammevilkår. Potensialet i «FUS standard for ledelse» kan dermed ligge i en videre bearbeidelse internt i hver enkelt FUS barnehage hvor spørsmålene omkring *hvordan* blir behandlet. Her kan den enkelte leder i FUS barnehagene igangsette egne refleksjons og utviklingsprosesser, hvor ansvar og myndighet fordeles ut i fra de kontekstuelle forutsetninger som finnes i den enkelte barnehage.

I følge denne undersøkelsens informanter er trygghet og tillit avgjørende elementer for å kunne skape en sterk læringskultur i barnehagen. Denne tryggheten og tilliten må skapes av lederen i samarbeid med barnehagens ansatte – og bør dermed også visualiseres i «FUS standard for ledelse» som en grunnleggende forutsetning.

FUS presiserer i lanseringen av lederstandarden at denne skal gjelde for alle nivåer av ledelse i FUS. I en nærmere presisering sies det at den dermed gjelder for alle ansatte, da alle har et lederansvar – enten for andre medarbeidere, eller for barn. Sett i lys av funnene i denne undersøkelsen som omhandler betydningen av forventningsavklaringer, kan det finnes enda et ubrukt potensiale i lederstandarden. Å legge frem modellen for ansatte med «lederansvar for barn» gir innholdet i den ytterste sirkelen begrenset mening. I denne sammenhengen er det her snakk om barnehagens såkalte ufaglærte personale, som blant annet assistentene. Dersom barnehagens assistenter skal få implementert modellen i sitt daglige virke med fokus på sitt «lederansvar overfor barn» gir det lite mening, slik jeg oppfatter det. Dersom man formulerer at alle ansatte har et lederansvar – også overfor *seg selv*, kan dette åpne for en videre forståelse av modellen. Ved å gjøre en slik presisering, kan FUS tydeliggjøre den forventning som ligger til hver enkelt ansatt – uavhengig av formell posisjon – om læring og utvikling. Med perspektivet på egenledelse skal den ansatte delta i å utvikle ansatte og team, løse konflikter og kriser, skape resultater, vise retning og profesjonalitet og drive endring og forbedring. Dette kan i kraft av å være en tydelig forventningsavklaring fungere som en myndiggjøring av alle nivåer av ansatte i FUS barnehagene.

Kapittel 8 Oppsummering og avslutning

Denne oppgavens overordnede problemstilling var:

Hvordan kan distribuert ledelse bidra til utvikling av FUS barnehagen som lærende organisasjon?

Jeg har nå gjennom en kvalitativ undersøkelse med fire ulike daglig ledere i hver sin FUS barnehage fått kjennskap til hvordan ledelse utøves i praksis, og hvilke tanker disse daglige lederne gjør seg omkring sammenhengen mellom ledelse og læring blant de voksne i barnehagen. Den teoretiske forståelsesrammen har vært relasjonelle teorier om lærende organisasjoner, hovedsaklig representert av Senge (1999), Wadel (2008) og Wenger (2003). Videre har jeg forsøkt å forstå dette gjennom distribuert ledelsesteori, representert av Gronn (2002; 2003), Spillane (2005) og Heika, Waniganayake og Hujala (2013).

Bakgrunnen for valg av dette tema var FUS barnehagenes satsing på ledelse i egne barnehager. Jeg har både innledningsvis og i det foregående kapitlet antydnet at FUS i lys av denne satsningen ser ut til å ha vært inspirert av tenkningen knyttet til New Public Management. (NPM). FUS ønsker sterk ledelse og en tydelig hierarkisk organisering av barnehagene, og har fokus på økt kvalitet i barnehagen som resultatet av en slik ledelse. I forbindelse med denne satsningen, har FUS kjeden lansert «FUS standard for ledelse» som er en modell som illustrerer de forventninger som ligger til alle nivåer av ledelse i FUS.

Jeg har vært nysgjerrig på hvordan ledelse faktisk utøves i FUS barnehagene, og hvilke sammenhenger jeg kan finne mellom ledelsespraksis og barnehagen som lærende organisasjon. For å få innblikk i denne praksisen har jeg intervjuet fire relativt erfarne daglig ledere i hver sin FUS barnehage. Gjennom semistrukturerte samtaler har jeg fått innblikk i ledelsespraksis og ledernes egne erfaringer, tanker, holdninger og verdier knyttet til faglig utvikling i egen barnehage. Informantenes fortellinger er deretter analysert og drøftet i en teoretiske fortolkningsramme bestående av relasjonelle teorier omkring lærende organisasjoner og distribuert ledelsesteori. Avslutningsvis har jeg sett både på sammenhenger mellom det teoretiske rammeverket, og på funnene i det empiriske datamaterialet opp mot FUS barnehagenes egen ledelsesstandard.

Denne undersøkelsen viser at til tross for at det kan eksistere noen ulikheter i hvordan daglige ledere i FUS ser på hva som er med på å påvirke læringskulturen i barnehagen, er det bred enighet om at læring er et sosiokulturelt fenomen. Vi lærer mest og best i praksis og i relasjon

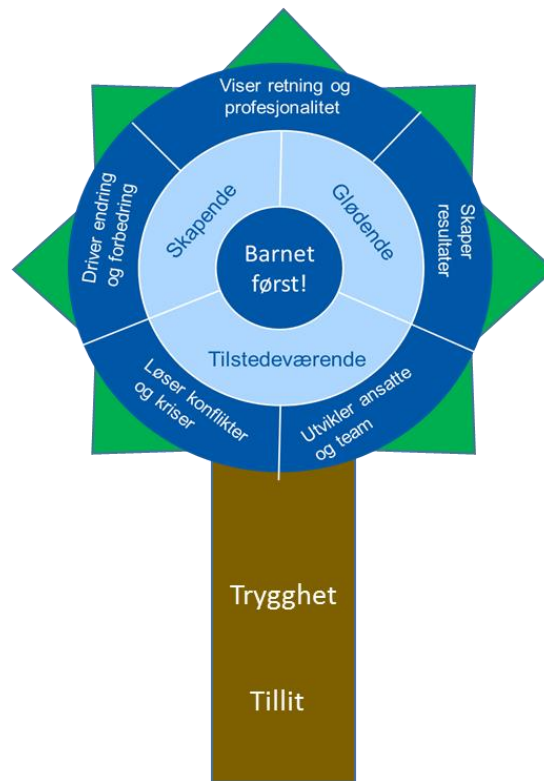
med hverandre, og kritisk refleksjon over egen praksis løftes frem av alle informanter som en viktig kilde til ny kunnskap. Refleksjon alene kan gjerne føre til ny erkjennelse, men for å sikre at kunnskapen omsettes i handling og dermed blir kompetanse, må man våge å stille spørsmål ved hverandres adferd i praksisfellesskapet. Gjennom tydelig etablering av felles visjoner gjennom å gi kunnskap om hvorfor dette arbeidet er viktig, istandsetter informantene de ansatte til å kunne handle i henhold til de mål som er satt for arbeidet. For å klare å skape en kultur hvor denne formen for læring og utvikling verdsettes, må arbeidsmiljøet i følge denne undersøkelsens informanter ha en grunnleggende base av trygghet og tillit.

Informantene fremholder samtidig viktigheten av å kjenne sine ansatte godt, og dette kan nok settes i sammenheng med behovet for trygghet og tillit. Man er mer mottakelig for kritiske spørsmål, når man vet at den som stiller spørsmålet vil en vel, og når man er kjent med at barnehagen har læring og utvikling som mål.

Videre forteller informantene om hvordan de myndiggjør sine ansatte, blant annet gjennom å være tydelige på hva som forventes av dem som ansatte i barnehagen. Her er de opptatte av den gjensidige avhengigheten som eksisterer mellom leder og medarbeider. For å kunne gjøre en god jobb, må den ansatte være godt kjent med hvilke forventninger som ligger til stillingen, og han eller hun må være i stand til selv å uttrykke forventninger og behov til lederen.

Jeg har i kapittel 7 sett på hvordan funnene i undersøkelsen kan ses i sammenheng med studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål, samt på hvilke implikasjoner disse kan ha for lederrollen i FUS fremover. Dette har jeg gjort ved å sette modellen «FUS standard for ledelse» i sammenheng med de funnene som er presentert og fortolket gjennom oppgavens teoretiske rammeverk. Her fremkommer det at FUS barnehagenes lederstandard kan ha et stort potensiale for å kunne være et verktøy for kjedens daglige ledere i arbeidet med å forankre felles mål, og med å myndiggjøre og ansvarliggjøre barnehagens ansatte. Modellen signaliserer et tydelig fokus på læring, kunnskap og kompetanseutvikling, og har arbeidets overordnede målsetting – eller felles visjon – sentrert i midten; barnet først. Slik tydeliggjøres at alle valg, beslutninger og handlinger som utføres i FUS barnehagene skal gjøres med en grunnleggende tanke om at barnet skal settes først. Jeg foreslår en ytterligere presisering fra FUS knyttet til kommunikasjonen om hvem standarden gjelder for. Den bør gjelde alle nivåer av ansatte i FUS, da alle har et lederansvar – noen i forhold til medarbeidere, men alle i forhold til seg selv. Videre foreslår jeg at dimensjonen «trygghet og tillit» bygges inn i «FUS standard for ledelse» som to grunnleggende forutsetninger. Et av denne undersøkelsens mest entydige funn var betydningen av barnehagens arbeidsmiljø i forhold til utvikling av

læringskultur, og ordene trygghet og tillit var de mest fremtredende. En variant av lederstandarden som tar med seg denne grunnleggende forutsetningen kan se slik ut:



Figur 6 (FUS standard for ledelse, videreutviklet)

Oppsummert kan jeg med bakgrunn i denne undersøkelsen, med de begrensninger som ligger i dens grad av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet fastslå at distribuert ledelse kan være et ledd i å utvikle en lærende FUS barnehage. Dette kan gjøres gjennom daglige ledere som myndiggjør sine medarbeidere gjennom tydelig forventningsavklaringer, etablering av felles visjoner og desentralisering av maktstrukturer. Videre bør daglige ledere i FUS bruke tid og ressurser på å bli kjent med sine medarbeidere, for å skape en grunnleggende base preget av trygghet og tillit. Slik kan FUS barnehagen skape en læringskultur som er kunnskapsdelende, reflekterende og som utnytter praksisfellesskapet.

Litteraturliste

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K. (2013). Democratic Early Childhood Education and Care Management? The Norwegian Case. (E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd, Red.) *Researching Leadership in early childhood education*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *The Oxford Handbook of Human Motivation. Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts. An Overview of Self-Determination Theory*. . (R. M. Ryan, Red.) New York: Oxford University Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016).
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glosvik, Ø. (2010, 04). Systemisk tenking som grunnlag for læring - ein innfallsvinkel til l rande organisasjonar? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, ss. 306-316.
- Gotvassli, K.- . (2014). Barnehagen som lærende organisasjon - teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.- . Gotvassli, K. H. Moen, E. Skogen, & E. Skogen (Red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.- . (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Granrusten, P., & Moen, K. (2013). Distribution of Leadership Functions in Early Childhood Centers in Norway Following Organisational Changes. I E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Red.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (ss. 79-96). Tampere: Tampere University Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. *Second international Handbook of Educational Leadership and Administration*, ss. 653-290.
- Gronn, P. (2003, Vol.23 No.3). Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, ss. 267-290.

- Heikka, J. (2013). Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. (E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd, Red.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*.
- Heikka, J., Waniganajake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current understandings, Research Evidence and future Challenges. *Educational Management Administration & Leadership*(41 (1)), ss. 30-44.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr.41. *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Meld. St. 24. *Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring - utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, ss. 388-399.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole, en kunnskapsoversikt*. Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn Avd. Helse.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen, en metodebok i situering*. Oslo: Cappelen Damm.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge*. Oslo: Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.

- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Soukainen, U. (2013). Superior`s Pedagogical Support in Distributed Organisation of Early Childhood Education. (E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd, Red.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*.
- Spillane, J. (2005, 69:2). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, ss. 143-150.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004, 36:1). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, ss. 3-34.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker...Om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. C. (2008). Pædagogisk ledelse og udvikling af lærende organisationer. I E. E. Sørensen, L. Hounsgaard, B. Ryberg, & F. B. Andersen (Red.), *Ledelse og læring - i organisationer* (ss. 54-86). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I J. Lave, & E. Wenger, *Situert Læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Figurliste:

Figur 1. (FUS standard for ledelse, FUS lederhåndbok 2018).....	9
Figur 2. (Wadel, 2008 s.24).....	18
Figur 3 (Wadel, 2008 s. 67).....	20
Figur 4 (Spillane, Halverson & Diamond, 2004 s.11)	23
Figur 5 (Tjora, 2017 s. 19)	36
Figur 6 (FUS standard for ledelse, videreutviklet).....	78

Vedlegg 1

Intervjuguide

- 1) Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
- 2) Kan du fortelle litt kort om dere har hatt noen spesielle utviklingsarbeider/kompetanseprosjekter i barnehagen iltiden du har jobbet her?
- 3) Både Rammeplanen for barnehager og andre styringsdokumenter nevner utvikling av barnehagen som lærende organisasjon som et mål. Hvordan forstår du begrepet *barnehagen som lærende organisasjon*?
 - Hvordan påvirker dette hvordan du utøver ledelse i denne barnehagen?
 - Hvordan opplever du at det påvirker ped.lederne i forhold til ledelse?
- 4) Jeg vil gjerne vite litt mer om hvordan læring skjer i deres barnehage.
 - Når skjer læring?
 - Hvor skjer læring?
 - Hvordan skjer det?
 - Hvorfor skjer det?
 - Hvem er involvert?
- 5) Når vi snakker om læring og utvikling blant de voksne i barnehagen – hva legger du i begrepet «Læringskultur»?
- 6) Kan du forsøke å beskrive hvordan du opplever læringskulturen i denne barnehagen?
 - Hvorfor tror du det er slik?
 - Hva har du gjort/hva gjør du med dette?
- 7) Hvem er involvert i arbeidet med å utvikle læringskulturen?
 - På hvilken måte?
 - Hvorfor?
- 8) Avslutningsvis, – basert på dine erfaringer - hvilke råd vil du gi andre daglige ledere i FUS for å skape en lærende barnehage?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta!

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Ledelse for læring i FUS barnehagene»

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av en mastergradsutdanning i barnehageledelse ved Dronning Mauds Minne Høgskolen. Formålet med studien er å få ny kunnskap om hvordan daglige ledere i FUS barnehagene kan jobbe med utvikling av sin barnehage som lærende organisasjon. Studiens problemstilling er:

Hvordan kan distribuert ledelse bidra til utvikling av FUS barnehagen som lærende organisasjon?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å bli intervjuet av undertegnede i et semistrukturert forskningsintervju. Dette betyr en delvis løs samtale omkring fastsatte temaer. Intervjuet vil gjennomføres enten personlig, eller via Skype (ved lange avstander), og vil vare i omtrent 45 minutter.

Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer med hvordan medarbeidere kan myndiggjøres, dvs hvordan du jobber for å istandsette dine medarbeidere til å bl. a ta ansvar og beslutninger på egen hånd. Jeg er videre interessert i å vite noe om du opplever sammenhenger mellom en slik myndiggjøring og kompetanseutvikling. Data vil registreres via lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg som student samt veileder som vil ha tilgang på de data som innhentes i prosjektperioden. Eventuelle personopplysninger vil oppbevares adskilt fra lydopptak.

Alle deltakere i studien anonymiseres i publikasjonen. (Masteroppgaven).

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.05.17. Alle lydopptak destrueres/slettes etter prosjektslutt.

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 ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student: Mari Westerhus, tel. 47807776.

Veileder: Per Tore Granrusten, DMMH epost: per.t.granrusten@dmmh.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

NSD

Per Tore Granrusten
Th. Owesensgt. 18
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 08.12.2017

Vår ref: 57409 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

57409	<i>Ledelse for læring i FUS barnehagene</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Dronning Mauds Minne Høgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Tore Granrusten</i>
Student	<i>Mari Westerhus</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Dronning Mauds Minne Høgskole sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Dronning Mauds Minne Høgskole er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

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 endrings skjema.

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.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 03.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har taushetsplikt. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du forsker på egen arbeidsplass må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal