

Motivasjon og samskapt læring gjennom matnyttighet

En studie om styrerrollen i barnehagebasert kompetanseutvikling



Masteroppgave i Barnehageledelse
MLMOP5900 - Masteroppgave

Trondheim, våren 2018



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Sammendrag

Å gjøre prosjektet matnyttig ser ut til å være den viktigste redskapen for styrere for å motivere sine ansatte til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling (BKU). Styrerne ser det som en av sine viktigste oppgaver i arbeidet med BKU å skape en forståelse hos personalet for hvorfor de skal jobbe med denne metoden, altså det å gjøre prosjektet meningsfullt. På den måten skaper de en læringskultur hvor de ansatte er lærevillige og ønsker denne formen for kompetanseutvikling. Når styrene lykkes med å gjøre BKU prosjektene matnyttige, så skaper det en drivkraft hos personalet. Denne drivkraften er først og fremst forankret i indremotivasjonen, men styrkes gjennom ytre motivasjonsfaktorer.

Det som skiller BKU fra andre typer utviklingsarbeid er at det skjer i barnehagen og for alle ansatte uavhengig av kompetansenivå. Dette ser ut til å føre til samskapt læring hvor alle ansatte utvikler sin kompetanse sammen. Dette fører igjen til utvikling av et felles fagspråk som ser ut til å være viktig for å kunne drive BKU prosjektene framover. Organiseringen av BKU ser altså ut til å forsterke motivasjonen til de ansatte.

BKU prosjektene går over lengre tid, gjerne flere år, og en viktig del av styrerrollen blir å være de som driver prosjektene framover gjennom hele prosessen. Det er ikke kun i oppstartsfasen at styrerne opplever at det er viktig å motivere sine ansatte, men de må sørge for å holde motivasjonen ved like gjennom hele prosjektet.

Denne studien bekrefter tidligere forskning om at utviklingsarbeid bidrar til at barnehagen blir en lærende organisasjon. Det kan dermed virke som at BKU er en god arbeidsmetode for at barnehagen skal bli en lærende organisasjon, og at det er spesielt de to disiplinene personlig mestring og læring i team som kommer godt fram med denne arbeidsmetoden. Gjennom BKU får hver enkelt utviklet sin kompetanse, samtidig som at det er en forutsetning at de lærer sammen i team.

Forord

Hva er det som gjør at en styrer med nærmere 20 års erfaring velger å hive seg ut i en masterutdanning? For min del startet denne «reisen» med at jeg tok videreutdanning i personalarbeid, ledelse og kvalitetsutvikling i barnehage. Jeg har gjennom hele karrieren vært opptatt av å holde meg selv faglig oppdatert og gi meg selv nye utfordringer og har jevnlig tatt videreutdanning og ulike kurs. Denne videreutdanningen jeg tok i forhold til ledelse ga meg lyst til å studere videre. Den tente en gnist. Jeg ble nysgjerrig på hvordan organisasjoner fungerer og på om barnehager egentlig så annerledes enn andre typer organisasjoner?

Høsten 2016 startet jeg på denne masterutdannelsen innen barnehageledelse ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Jeg har tatt denne masteren ved siden av full jobb som styrer i en privat barnehage, og har dermed også fått sett og opplevd hvor viktig det er å ha en arbeidsgiver som støtter opp under kompetanseheving og videreutdanning. Jeg vil derfor takke både eier og medarbeidere i Medbroen Gårdsbarnehage for at jeg har fått denne muligheten. Fleksibiliteten fra arbeidsgiver har vært avgjørende for at jeg har kunnet gjennomføre denne masteren på normert tid.

Jeg har vært så heldig å få være del av en prosjektgruppe, noe som har gitt meg uunnværlig støtte fra veileder, medstudenter og andre medvirkende i prosjektgruppa. Jeg hadde aldri kommet meg gjennom skrivingen av denne oppgaven uten all støtte og veiledning fra min veileder. Tusen takk til veileder ved DMMH Birgitte Ljunggren, som har heiet meg helt fram til målstreken.

Jeg vil også takke pappaen min, Ivar Hjelsvold, for korrekturlesing av oppgaven og gode tips underveis. Alle masterstudenter burde hatt en pensjonert rektor som pappa!

Det som har vært viktigst for meg i denne prosessen er støtten fra familien. Jeg kunne ikke ha gjennomført dette uten en mann som har gjort dobbelt opp av alle gjøremål i hjemmet og tre unger som har hatt forståelse for at mamma har måttet brukt utallige ettermiddagstimer, helger og ferier til å lese faglitteratur og skrive oppgaver. Så tusen takk til min mann Bart Kriens og våre tre fantastiske barn – min private heiagjeng.

Innhold

Sammendrag	i
Forord	ii
1 Innledning.....	1
1.1 Prosjektgruppa	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Tidligere forskning	4
1.4 Problemstilling.....	6
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	6
2 Teorikapittel	7
2.1 Strategiplanen	7
2.2 Barnehagen som en lærende organisasjon.....	8
2.2.1 Personlig mestring.....	9
2.2.2 Læring i team	10
2.3 Ulike læringsteorier	11
2.3.1 Behaviorismen.....	12
2.3.2 Kognitive læringsteorier.....	12
2.3.3 Sosiokulturelt syn på læring.....	13
2.3.4 Illeris – Læringens tre dimensjoner.....	14
2.3.5 Samskapt læring og læringskultur.....	18
2.5 Motstand mot endring.....	19
2.6 Motivasjonsteorier	22
2.6.1 Herzbergs tofaktorteori	22
2.6.2 Indre og ytre motivasjon	23
2.6.3 Maslows behovspyramide	24
2.6.4 Csikszentmihalyis flytsonemodell.....	26
2.6.5 Prestasjonsangst og Mestringsmotivasjon.....	28

2.7	Relasjonsledelse og tillit.....	28
2.8	Oppsummering og operasjonalisering av forskningsspørsmål.....	29
3	Metodekapittel.....	32
3.1	Innledning.....	32
3.2	Casestudie.....	32
3.2.1	Kvalitativt intervju	34
3.3	Utvalg og Hermeneutikk	36
3.3.1	Utvalget.....	36
3.3.2	Hermeneutikk.....	39
3.4	Situering og gjennomføring av intervjuene	40
3.5	Transkribering og analyse av data	42
3.5.1	Transkribering	42
3.5.2	Analyse.....	43
3.6	Etikk.....	44
4	Analyse.....	46
4.1	Matnyttighet og læringskultur	47
4.2	Kompetansekartlegging	50
4.3	Samskapt læring	53
4.4	Kompetanseheving - å snakke samme språk	55
4.5	Motivasjon	55
4.6	Belønning som ytre motivasjon	60
4.7	Motivasjon til læring – for barnas skyld.....	63
4.8	Relasjon og tillit.....	66
4.9	Motstand	67
5	Drøfting	72
6	Oppsummering	81
7	Mulige veier for videre forskning	83

Referanser.....	84
-----------------	----

Vedlegg:

Vedlegg 1: Mal for informasjon og samtykke

Vedlegg 2: Tema for intervju

Figurliste:

<i>Figur 1 – Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>2</i>
<i>Figur 2 – Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012, s. 43)</i>	<i>15</i>
<i>Figur 3 – Fyrarrummaren (Janssen, 1975, s. 283)</i>	<i>20</i>
<i>Figur 4 – Fireromsleiligheten (Gotvassli, 2013b, s. 268).....</i>	<i>20</i>
<i>Figur 5 – Maslows behovshierarki (I Bolman & Deal, 2014, s. 153).....</i>	<i>25</i>
<i>Figur 6 – Csikszentmihalyis flytsonemodell (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95).....</i>	<i>26</i>

Tabeller:

<i>Tabell 1 - Oversikt over informantene</i>	<i>38</i>
----------------------------------------------------	-----------

1 Innledning

Det er ikke vanskelig å få nye ideer. Det som er vanskelig er å la det som har virket i to år bli fjernet.

- Roger va Oech

Å motivere til læring handler ikke bare om å motivere til ny kunnskap. Det å lære noe nytt, være kreativ og komme opp med nye ideer trenger ikke være vanskelig. Men ny kunnskap vil kanskje kreve at du må legge vekk gammel kunnskap, og det trenger ikke være like lett. Den gamle kunnskapen har kanskje fungert utmerket i to – eller ti – år. Det å motivere ansatte til å delta på kurs trenger med andre ord ikke være vanskelig, men utfordringen for en leder er å motivere de ansatte til å ta i bruk denne nye kunnskapen de får.

Det har i løpet av de siste ti-årene skjedd store endringer i barnehagesektoren. Det har blitt et større politisk engasjement, noe som ifølge Gotvassli (2013a, s. 17) har ført til at barnehagesektoren er i stadig utvikling, omstilling, tilpasning og endring. For å forstå dette politiske engasjementet kan man se tilbake på utviklingen og endringer i barnehagesektoren de senere årene. I 1999 kom St.meld.27, «Barnehage til beste for barn og foreldre» (Kunnskapsdepartementet, 1999), med et klart mål om full barnehagedekning. Dette førte til barnehageforliket som i 2003 ble vedtatt av Stortinget, og som blant annet handlet om lavere foreldrebetaling og utbygging av sektoren for å nå målet om full barnehagedekning. Fokuset har de senere år gått mer over på kvaliteten på barnehagetilbudet og kompetansen til de som jobber i barnehagen. Dette har blitt tydeliggjort blant annet gjennom flere stortingsmeldinger og ikke minst strategiplanene «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020» (Kunnskapsdepartementet, 2014) og «Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2020» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her kommer det tydelig fram at kompetanseutvikling for ansatte i barnehagen er avgjørende for å bedre kvaliteten i barnehagesektoren.

Dette viser en rask utvikling i barnehagesektoren med økt krav om utvikling og endring, og mitt fokus i denne oppgaven blir styrerrollen og hvordan styrerne i barnehagen motiverer til læring for å møte denne utviklingen i sektoren gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling.

1.1 Prosjektgruppa

Jeg er en av tre masterstudenter som deltar i en forskningsgruppe som ledes av Elin Birgitte Ljunggren ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Forskningsgruppas oppdrag er en følgeevaluering av strategiplanen «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020» (Kunnskapsdepartementet, 2017b) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir). Udir ønsker å undersøke hvordan strategien virker i barnehagefeltet, med spesielt fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling. Masteroppgavene vil ikke være en del av rapporten til Udir, men dataen fra våre oppgaver kan bli benyttet av prosjektgruppa. Vi tre masterstudenter har utarbeidet en felles intervjuguide som dekker våre forskningsområder, og har jobbet tett sammen under hele prosjektet, men skriver individuelle masteroppgaver med ulike problemstillinger. Jeg vil presisere at min studie ikke er en evaluering av strategiplanen, men en studie om motivasjon for læring, innenfor rammene til et større prosjekt.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

For å jobbe meg fram til et tema for min masteroppgave, har jeg valgt å jobbe meg nedover i en pyramide eller en «pil» for å snevre inn temaet slik at det kan ende opp i en problemstilling for oppgaven;



Figur 1 – Bakgrunn for valg av tema

Dette er en master i barnehageledelse, og **barnehageledelse** blir dermed det overordnede temaet for hele oppgaven. Som jeg skrev innledningsvis så har barnehagelandskapet endret seg stort de senere år, noe som har ført til et større fokus på kvalitet og kompetanseheving i barnehagen. Det har blitt et større fokus på barnehagen som **en lærende organisasjon**. Dette ser vi blant annet i forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver;

«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller»

(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Ut fra dette kan det sies at for at en barnehage skal være en lærende organisasjon så kreves det at hele personalet bidrar med refleksjon over egen praksis og får økt kompetanse for å kunne være tydelige rollemodeller. Ifølge Senge (2006, s. 3) så er en lærende organisasjon en organisasjon hvor menneskene stadig er i utvikling og kontinuerlig lærer hvordan de skal lære sammen. Det at Senge sin definisjon av en lærende organisasjon ligger veldig tett opp mot hvordan Rammeplanen beskriver barnehagen som en lærende organisasjon gjør at denne definisjonen vil ligge som et bakteppe for hele oppgaven.

En viktig del av det å være en lærende barnehage er altså kompetanseheving og det neste trinnet ned i **Figur 1** blir **Strategi for kompetanse og rekruttering** (videre i oppgaven kalt strategiplanen); «Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Strategiplanens tiltak er blant annet å «bidra til å videreutvikle barnehagen som en lærende organisasjon» (s. 7). I følge strategiplanen så vil målrettet kompetanseutvikling for alle ansatte være med å sikre at alle barn får et barnehagetilbud av høy kvalitet. Dette henger da godt sammen med at alle ansatte i barnehagen kontinuerlig må utvikle seg og lære hvordan de best lærer sammen for at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

Et av delmålene i strategiplanen er at alle barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7), og det neste trinnet ned i **Figur 1** er dermed **barnehagebasert kompetanseutvikling** (BKU). Ifølge strategiplanen er BKU et utviklingsarbeid som involverer hele personalet, og som foregår i den enkelte barnehage (s. 23). Det finnes en rekke forskning på ledelse av utviklingsarbeid, men ikke på ledelse av utviklingsarbeid i form av BKU, og **manglende forskning på styrerrollen i BKU** blir det neste trinnet i veien mot et tema for denne studien.

Strategiplanen understreker at «utvikling av kvalitet i barnehagen er avhengig av at de ansatte får mulighet til å heve sin kompetanse, både individuelt og i et faglig fellesskap» (s. 8). Det er styreren, som i form av sitt ansvar for det daglige pedagogiske tilbudet og for å lede personalet til å utvikle en felles forståelse for samfunnsmandatet de har, som må være den som iverksetter og leder utviklings- og endringsarbeid i barnehagen.

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å se nærmere på **styrerrollen i ledelse av BKU**. Om styrerrollen står det i strategiplanen at «styreren leder og følger opp barnehagens endrings- og utviklingsprosesser for kompetanseutvikling. Styreren motiverer, inspirerer og legger til rette for kompetanseutvikling hos personalet» (s. 13). Det å motivere sine ansatte blir her en viktig del i tillegg til det å lede endrings- og utviklingsprosjekt og **motivasjon til læring** blir dermed det siste trinnet i

Figur 1, og da motivasjon til læring i et fellesskap gjennom BKU.

1.3 Tidligere forskning

Barnehagebasert kompetanseutvikling er et forholdsvis nytt begrep som først ble brukt i offentlige dokument i den første strategiplanen; «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020» (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det er fremdeles ikke gjennomført så mye forskning på BKU, annet enn følgeevalueringene av strategien, «Delrapport 1» (Haugset, Osmundsen, Caspersen, Haugum, & Ljunggren, 2016) og «Delrapport 2» (Haugum, et al., 2017). «Delrapport 1» viser at BKU er den formen for kompetanseheving i strategiplanen som både kommunene og styrerne har mest tro på (Haugset, Osmundsen, Caspersen, Haugum, & Ljunggren, 2016, s. 8). «Delrapport 2» viser at tilrettelegging av BKU oppleves som vanskelig for noen mens det blir en naturlig arbeidsmetode for andre (Haugum, et al., 2017, s. 7), og at det er store forskjeller på hvordan denne typen kompetanseheving foregår i de ulike barnehagene (s. 92). Disse delrapportene sier lite om styrerrollen i BKU og hvordan det motiveres til denne formen for kompetanseutvikling.

Ødegård, Nordahl & Røys er tre forskere som gjennom en treårsperiode har forsket på barnehagebasert kompetanseutvikling, og denne forskningen har resultert i boken «Alle skal

med. Veiledning i den lærende barnehagen» (2017). Denne forskningen har sett på veiledning i barnehagen og hvordan veiledningssamtaler kan være et redskap for kompetansebygging i barnehagen (s. 5). Denne studien har ikke studert styrerrollen for seg selv, men har sett på hele lederteamet i barnehagen, som de definerer som styrer og pedagogiske ledere (s.130).

Det er med andre ord forsket lite på styrerrollen i BKU, noe som har vært med å påvirke mitt valg av tema for denne oppgaven.

I forhold til motivasjon og læring, er det skrevet utallige bøker og forsket mye på begge feltene. Ved søk på «motivasjon og læring» i google scholar og oria får jeg også opp veldig mange treff, men hoveddelen av treffene går på læring for barn i barnehagen eller elever i skolen. Ved å søke på engelsk kommer det naturlig nok opp enda flere treff men også her er det meste rettet mot barns og elevers læring. Ved å begrense søket, med å legge til «organisasjoner» eller «organizations» i søket, så begynner det å snevre seg inn mot det som er relevant for min oppgave, uten at jeg kan finne noe som omhandler motivasjon for læring gjennom BKU.

Tor Busch har skrevet en doktoravhandling om overføring av læring (Busch, 1992), og denne er relevant for meg fordi den peker på at kompetanseheving i seg selv ikke nødvendigvis gir de resultater som man ønsker i form av positive forandringer i arbeidssituasjonene. Busch peker på at kunnskap ikke er det samme som atferd og at det derfor ikke er noen garanti for ny kunnskap blir anvendt i en senere arbeidssituasjon (s. 9). Denne doktoravhandlingen støtter sosiale læringsteorier og finner ingen direkte sammenheng mellom kunnskapsnivå og overføring av læring. Den peker derimot på at mestringsevne og indre motivasjon er vesentlige faktorer for at kunnskapene skal anvendes (s. 254).

En annen studie som har vært interessant for min egen oppgave er en masteroppgave av Toril Solevåg fra 2010. Denne handler om styrerens opplevelse av kompetanseutvikling i barnehagen og konkluderer blant annet med at et motivert personalet er grunnleggende i arbeidet med kompetanseutvikling (Solevåg, 2010, s. iii).

1.4 Problemstilling

Med bakgrunn i lite forskning på BKU generelt og spesielt på styrerens lederrolle i BKU, ønsker jeg med denne oppgaven å se på hvordan styrerne motiverer sine ansatte innenfor rammene av barnehagebasert kompetanseheving. Jeg ønsker spesielt å studere hvordan de motiverer til læring, både individuelt og til samskapt læring. Jeg vil ta utgangspunkt i Illeris sin læringsteori, da denne ligger tett opp mot det læringsynet som kommer til syne i Rammeplanen, som igjen er førende for strategiplanen. Min problemstilling blir med bakgrunn i dette;

Hvordan motiverer styrere sine ansatte til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling?

1.5 Oppbygging av oppgaven

I dette innledende kapittelet har jeg sagt noe om prosjektgruppa som jeg har vært en del av, bakgrunn for valg av tema og problemstilling, og litt om tidligere forskning som er relevant for denne oppgaven.

Formålet med denne oppgaven er å se på motivasjon til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom historier fra ansatte i barnehager som jobber nettopp på denne måten. Jeg vil videre i oppgaven presentere ulike lærings- og motivasjonsteorier som jeg opplever som relevante for å kunne belyse problemstillingen, før jeg sier noe om metodiske valg for denne oppgaven og bakgrunnen for de valgene som er tatt.

Empirien vil bli analysert i lys av de teoretiske rammene for oppgaven, før de avslutningsvis drøftes ut fra hva dette kan bety for barnehagefeltet og hva som kan være interessant for videre forskning.

2 Teorikapittel

Innledningsvis i oppgaven skrev jeg litt om bakgrunnen for valg av tema som er bakgrunnen for oppgavens problemstilling; **Hvordan motiverer styrere sine ansatte til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling?**

Jeg vil starte dette kapittelet med å se på strategiplanen og hva denne sier om BKU. Videre vil jeg belyse ulike teoretiske perspektiv på læring og motivasjon. Jeg vil se på både læring i en organisasjon men også på individnivå, og se dette i sammenheng med motivasjon. Dette kapittelet vil gi et grunnlag for drøfting i kapittel 5. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg operasjonalisere noen forskningsspørsmål med forankring i teorien.

2.1 Strategiplanen

Begrepet «barnehagebasert kompetanseutvikling» er altså et forholdsvis nytt begrep, men er en vesentlig del av den reviderte utgaven av strategiplanen; «Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 – 2022» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er denne strategiplanen jeg har brukt som utgangspunkt for denne oppgaven, og jeg vil her se på hva den sier i forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling (BKU).

Strategiplanen er en redegjørelse for hva som er den nasjonale satsningen, hvordan regjeringen ønsker å prioritere innenfor barnehagesektoren. Den sier dermed noe om hvilke tiltak staten vil bidra med penger til, hvor BKU er ett av tiltakene. I innledningen til strategiplanen understreker daværende kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen at implementeringen av den nye rammeplanen først og fremst skjer i den enkelte barnehage. Om barnehagebasert kompetanseutvikling skriver han følgende;

Gjennom barnehagebaserte kompetansetiltak kan de ansatte i fellesskap styrke sin kompetanse og pedagogiske praksis i tråd med rammeplanen. Regjeringen ønsker på sikt å styrke de barnehagebaserte tiltakene (s. 4).

Dette viser at BKU er noe regjeringen ønsker å satse på også i framtiden, og det vil derfor være relevant å studere hvorfor det er viktig at styrerne motiverer sine ansatte til læring nettopp gjennom BKU.

Strategiplanen består av fem delmål, hvor det siste omhandler BKU; «Alle barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Om BKU sier planen at denne måten å organisere utviklingsarbeid på skal involvere hele personalet, på tvers av kompetansenivå og foregå i den enkelte barnehage (s. 23). Videre sier planen at BKU skal utvikles lokalt, i samarbeid med relevante kompetansemiljøer, barnehagemyndigheter og gjerne flere barnehager sammen i regionale nettverk. Dette kan forstås som at selve utviklingsarbeidene skal foregå i den enkelte barnehage, men at det er ønskelig med samarbeid på tvers av flere barnehager og på tvers av kommunegrenser. Planen sier ikke noe om hvordan disse regionale nettverkene skal organiseres og evalueringen av strategiplanen, delrapport 2, viser også at det er store forskjeller på hvordan denne formen for kompetanseutvikling foregår i ulike barnehager (Haugum, et al., 2017, s. 92).

Når det kommer til innhold og organisering så står det i strategiplanen at den skal styrke barnehagen som lærende organisasjon og videre sier den noe om at individuelle kompetansetiltakene skal støtte opp om de kollektive. Dette kan forstås ut fra Senge sin definisjon av en lærende barnehage, at det handler at individene i organisasjoner skal ha kapasitet til å omdanne egne kunnskaper til noe nytt, utvikle egen kompetanse, og samtidig være i utvikling og kontinuerlig lærer å lære sammen (Senge, 2006, s. 3)

2.2 Barnehagen som en lærende organisasjon

Før jeg går nærmere inn på ulike lærings- og motivasjonsteorier, vil jeg se nærmere på hva det innebærer at en barnehage er en lærende organisasjon. Som jeg skrev innledningsvis i dette kapitlet, så vi Senge sin definisjon av en lærende organisasjon ligge som et bakteppe for hele oppgaven;

Organizations where people continually expand their capability to create the 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 (Senge, 2006, s. 3).

Denne definisjonen innebærer altså at for at en barnehage skal være en lærende organisasjon, så må menneskene som jobber i barnehagen hele tiden utvikle seg og lære hvordan de best

lærer sammen. Så hva betyr egentlig dette? Senge beskriver utviklingen av den lærende organisasjon gjennom arbeidet med *de fem disipliner* (Senge, 2006, s. 6). De fem disiplinene er Systems thinking (systemutvikling), Personal Mastery (personlig mestring), Mental Models (mentale modeller), Building Shared Vision (felles visjon) og Team Learning (læring i team) (s. 6-10). Med disipliner mener Senge her fagområder, kunnskaper og ferdigheter som alle må utvikles og beherskes. Det er ikke nok at hver og en av de fungerer for seg selv for at en organisasjon skal kunne defineres som lærende, men alle fem disiplinene må fungere sammen. Alle de fem disiplinene er gjensidig avhengig av hverandre for at en organisasjon skal kunne sies å være lærende. For å snevre inn mot min problemstilling, vil jeg se litt nærmere på to av disse; personlig mestring og læring i team. Grunnen til at det er disse to disiplinene jeg ønsker å se nærmere på, er fordi disse kan knyttes opp mot barnehagebasert kompetanseutvikling og motivasjon til læring. Barnehagebasert kompetanseutvikling handler, som jeg har vært inne på tidligere, at det skal skje i barnehagen og at hele personalet skal involveres. Det vil da være interessant å se på læring både på individnivå og gruppenivå, altså personlig mestring og læring i team.

2.2.1 Personlig mestring

Personlig mestring handler om mer enn kompetanse og ferdigheter (Senge, 2006, s. 131), det handler om at den enkelte må ha *evne* og *vilje* til å lære. En organisasjon er, ifølge Senge, avhengig av at individene lærer og utvikler seg, for at det skal være en lærende organisasjon. Samtidig er det ikke gitt at individuell lærling automatisk fører til en lærende organisasjon. (s. 129). Personlig mestring skjer når den enkelte har et ønske om å utvikle seg gjennom å tilegne seg ny kunnskap og lære nye ferdigheter. Personlig mestring kan med andre ord ikke påtvinges den enkelte, det må være noe den enkelte ønsker. De ansatte må med andre ord være motiverte, og dette kan derfor ses i sammenheng med ulike motivasjonsteorier som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.6. Gotvassli (2013a, s. 120) hevder at utvikling av en slik læringskompetanse handler om mer enn bare evnen og viljen til å lære, men også innebærer at individene har evne og vilje til *avlæring* - å legge bort det som ikke lengre er gyldig, og til *relæring* – det vil si lære igjen men i lys av nye erfaringer. Det viktigste for en organisasjon blir dermed å skape et klima i organisasjonen hvor de ansatte ønsker å utvikle seg og øke egen kompetanse (Senge, 2006, s. 162). En lederoppgave blir da å motivere de ansatte til å ønske å lære mer og ha tillit til at de har evnen til å utvikle seg gjennom kompetanseheving.

2.2.2 Læring i team

Læring i team innebærer en tro på at mennesker kontinuerlig lærer sammen og at gjennom å lære sammen kan vi oppnå mer enn når vi lærer alene (Senge, 2006, s. 221). Motsetningen til å lære sammen er belæring, hvor den ene parten mener å sitte med de riktige svarene og ønsker å påføre dette til de andre medlemmene i teamet. Det å lære sammen baserer seg på dialog, diskusjon og det å være nysgjerrige sammen. Med dialog mener Senge her å bevege seg utenfor den enkeltes forståelse, hvor alle får ny kunnskap som de ikke kunne fått på egen hånd. Hensikten med en dialog er ikke å kåre en vinner, men alle vinner hvis det gjøres riktig. (s. 223-224). Senge hevder også at organisasjoner med en kultur hvor refleksjon er integrert i hverdagen, oftere tar avgjørelser som de ansatte kan så bak. Han hevder videre at det å kunne se en sak fra flere ulike perspektiv er avgjørende i dagens turbulente organisasjonskulturer (s. 289). Barnehagen som organisasjon har gjennomgått store endringer siden 2000 tallet med blant annet politisk mål om full barnehagedekning (Granrusten, 2016, s. 234). Barnehagen har også blitt en del av det helhetlige utdanningssystemet ved at den i 2006 ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette har ifølge Granrusten ført til et større fokus på barnehagen som en lærende organisasjon. Kompetansestrategien peker også på at disse store endringene i barnehagesektoren har ført til et økt kompetansebehov for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8).

Gjennom læring i team utforskes ulike svar og løsninger, og løsningene man lander på hadde mest sannsynlig ikke dukket opp dersom hver enkelt skulle tenkt ut løsninger på egen hånd. Læring i team handler om å utnytte de ulike ansattes kompetanse til det beste for teamet og har en genuin tro på at alle har noe å lære av hverandre, uavhengig av faglig bakgrunn. Dette kan knyttes opp mot BKU, som handler om at kompetansehevingen skal skje for alle ansatte og på tvers av kompetansenivå. Barsøe (2016, s. 130) fremhever viktigheten av at deltakerne har tillit til hverandre i teamarbeid, for at organisasjonen skal bli lærende. Det må være rom for fri dialog, der deltakerne ikke er redde for å komme med nye tanker og ideer. Det må også være rom for å sette disse ideene ut i live selv om man ikke er sikre på om man vil lykkes. For en leder blir det da viktig å legge til rette for gode team, på tvers av yrkesgruppene i organisasjonen. Medlemmene må være trygge på hverandre og har tillit til hverandre, for best mulig å sikre at alle kjenner at de har noe å bidra med og får utbytte av arbeidet.

En av utfordringene i barnehagen kan være bruken av fagspråk. Det kan være et stort sprik i utdanning hos de ansatte, fra ufaglærte assistenter til pedagoger med masterutdanning eller annen videreutdanning og dermed også et stor sprik i bruk og forståelse av fagspråk. En annen utfordring for muligheten for å drive med læring i team, kan være rammene for utviklingsarbeid i barnehagen. I barnehagesammenheng innebærer læring i team at de ansatte må gå vekk fra avdeling og ungene i barnehagen for å drive med læring i team. Dette betyr at det vanskelig lar seg gjennomføre på dagtid, i alle fall for hele personalgruppen på én gang. Denne formen for læring må foregå enten på kveldstid eller på en planleggingsdag – som for de fleste barnehager er kun 5 dager i året. Lundestad (2012) har forsket på hvordan få pedagoger til å være som pedagog og leder. Denne forskningen viser at de økonomiske rammene til barnehagen påvirker motivasjonen til pedagogene (s. 140). Pedagogene i hennes undersøkelser peker på økonomi til å drive med kompetanseheving, som for eksempel kurs, møter og innkjøp av litteratur, som en viktig motivasjonsfaktor ved valg av barnehage de ønsker å jobbe i.

Ifølge Schei & Kvistad (2012, s. 57) så vil nettopp fokus på personlig mestring - det å støtte og utfordre den enkelte, og læring i team - samskapt læring, være viktig ved ledelse av utviklingsarbeid, og da for eksempel barnehagebasert kompetanseutvikling. De hevder at refleksjon over det som skjer i fellesskapet er med på å bevisstgjøre og ansvarliggjøre den enkelte i forhold til egen rolle i utviklingsarbeidet.

2.3 Ulike læringsteorier

Jeg vil i dette delkapittelet se nærmere på læringsteorier som kan være med å belyse problemstillingen om motivasjon for læring gjennom BKU. Videre vil jeg bevege meg over på ulike motivasjonsteorier og se på sammenhengen mellom lærings- og motivasjonsteoriene. Med bakgrunn i dette vil jeg operasjonaliserer noen forskningsspørsmål.

En vanlig inndeling av læringsteorier er å skille mellom behaviorisme, kognitivismen og sosiokulturelt læringssyn. Jeg vil her kort si litt om disse, som en bakgrunn for å se nærmere på Illeris sine tre læringsdimensjoner. Jeg opplever at Illeris går litt bredere i sin læringsteori i forhold til behaviorismen, kognitivismen og sosialkonstruksjonismen og sammenfatter flere element fra alle tre retningene for å utforme en ny læringsoppfatning. Jeg vil vise at Illeris sin læringsteori ligger tett opp mot det læringssynet som kommer fram i «Rammeplan for

barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og at denne læringsteorien derfor er naturlig å bruke når jeg ser læring innenfor rammene av BKU.

2.3.1 Behaviorismen

Behaviorismen er en psykologisk tilnærming til læring som ble utviklet i USA tidlig på 1900 tallet. Behaviorismen går ut på at lærerens rolle er å lære ifra seg, mens eleven er mottaker og har som oppgave å tilegne seg læring. Effekten av læringen kontrolleres ved å sjekke ut hva som sitter igjen av læring hos eleven. Læring defineres med andre ord av hva som kan observeres og sjekkes direkte. Ifølge Illeris var det russeren Ivan Pavlov som var forløperen til behaviorismen, men at det er amerikaneren John B. Watson som er den egentlige grunnleggeren (2012, ss. 49-50). I korte trekk kan en si at slik læring går ut på at mennesker tilpasser sin atferd til de stimuli de utsettes for (Jacobsen & Thorsvik, 1997, s. 300) og en slik læringsteori er i liten grad opptatt av det psykologiske aspektet ved læring. Belønning og straff står sterkt i et slikt teoretisk syn, at man som leder kan oppnå ønsket resultat ved å gi belønninger til de som lykkes / ønsket atferd og straff til de som ikke lykkes / uønsket atferd. Belønning og straff som motivasjonsfaktorer kan sees i sammenheng med det Hertzberg definerer som hygienefaktorer (Herzberg, 1971, s. 71) og Deci & Ryan (1985, s. 195) finerer som ytre motivasjon. Dette kommer jeg nærmere inn på under motivasjonsteoriene.

2.3.2 Kognitive læringsteorier

Kognitive læringsteorier er i motsetning til behaviorismen mer opptatt av at læring skjer i individet, og av hvordan hjernen organiserer og lagrer læring, altså det psykologiske aspektet (Jacobsen & Thorsvik, 1997, ss. 300 - 301). Læringen er med andre ord situert - det vil si at læringen er avhengig av den sammenhengen den enkelte lærer i. Jacobsen & Thorsvik sammenligner slik læring med et kart i hjernen hvor kunnskapen grupperes i ulike hovedområder, som igjen grupperes inn i mindre områder. Jo bedre dette kartet er, jo mer av våre handlinger blir automatisert. I motsetning til behaviorismen så er individet mer aktivt deltakende i egen læring, og utvikling av dette kartet, og læringen preges da av mer individuell problem- og oppgaveløsning.

En av de mest kjente teoretikerne innenfor kognitivismen er Jean Piaget. Piaget var i utgangspunktet biolog og bygget sine teorier på en biologisk forståelse av at individets evne til læring er utviklet gjennom artenes kamp for overlevelse. Piaget skiller mellom den

dynamiske og den strukturelle siden av læringen, noe Illeris bygger videre på når han skiller mellom den drivkraftsmessige og den innholdsmessige dimensjonen i læring (Illeris, 2012, s. 55). Illeris sin læringsteori, som er den læringsteorien denne oppgaven vil ha som bakteppe, kommer jeg tilbake til. Den dynamiske siden i Piagets læringsteori handler om hva som er drivkraften bak læringen, med andre ord hva er det som motiverer til læring. Den strukturelle siden handler om innholdet i læringen (s. 55-56). I følge Deci & Ryan (1985, s. 120) hevder Piaget at drivkraften bak læringen var «selv-motivering» og den dynamiske siden i Piagets læringsteori kan dermed ses i sammenheng med den indre motivasjonen i Deci & Ryans motivasjonsteori.

Et kognitivt læringssyn krever en leder som hjelper den enkelte ansatte til å komme i gang med læringsprosessene, en leder som legger til rette for individuell læring og motiverer de ansatte til kompetanseheving. Dette kan sees i sammenheng med Senge sin disiplin personlig mestring, og utfordringen med et slikt læringssyn kan være at et sterkt fokus på enkeltindividets læring kan være til hinder for de andre disiplinene.

2.3.3 Sosiokulturelt syn på læring

Begrepet sosial læring representerer en utvidelse av kognitive læringsteorier og behaviorismen (Jacobsen & Thorsvik, 1997, s. 302) og går ut på at individer ikke nødvendigvis trenger å oppleve eller erfare noe selv for å lære av det. Derimot er det mulig å lære av å observere, høre på eller lese noe som andre har erfart. Det som da blir avgjørende er at den som observerer, hører på eller leser, har tillit til kilden.

Ifølge Illeris (2012, ss. 146-147) så tar det sosialkulturelle læringssynet begrepet sosial læring et skritt videre og hevder at læringen skjer i relasjoner mellom individer og mellom individ og omverden. I likhet med kognitive læringsteorier så læring innenfor det sosialkulturelle læringssynet sett på som situert, og er heller ikke en motsetning til de kognitive læringsteoriene i at det foregår læringsprosesser i det enkelte individ. Den største forskjellen er altså at innenfor det sosialkulturelle læringssynet så vil det å se på læringsprosesser kun på individnivå være uinteressant. Læringen ses på som noe som skjer i utvikling i fellesskapet, altså i samspillet mellom individ og konteksten for læringen.

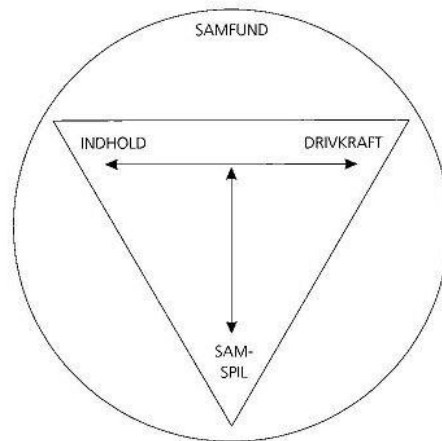
Det sosiokulturelle læringssynet kan sees i sammenheng med læring i en lærende organisasjon, der læring sees på som mer enn bare det som skjer i enkeltindivider. Læring i en organisasjon er avhengig av alle de fem disiplinene i Senge sin teori om en lærende organisasjon, altså systemutvikling, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og læring i team (Senge, 2006, ss. 6-10). Ødegård, Nordahl & Røys hevder at barnehagen som organisasjon er et «resultat av en historisk, kulturell og institusjonell kontinuerlig utvikling som er tilpasset de krav og forventninger som til enhver tid stilles til institusjonen» (2017, s. 27). Videre hevder de at det å forstå en organisasjon i et historisk perspektiv sammen med den kulturelle og institusjonelle konteksten er noe som står sentralt innenfor det sosialkulturelle læringssynet. Sett i sammenheng med barnehagebasert kompetanseutvikling vil det bety at kompetanseheving ikke kun kan forstås på individnivå. Det må også forstås i den sammenhengen eller konteksten kompetansehevingen foregår, altså i barnehagen som organisasjon.

2.3.4 Illeris – Læringens tre dimensjoner

Jeg har i de tre foregående delkapitlene sett på hvordan læring forstås innenfor behaviorismen, kognitivismen og sosialkonstruksjonismen. Jeg vil nå se nærmere på Illeris sin læringsteori, argumenter for at denne kan sees på som en videreføring, eller en slags kombinasjon, av kognitive og sosialkulturelle læringsteorier. Jeg vil vise at denne læringsteorien er relevant for motivasjon til læring.

Illeris hevder at kompetansebegrepet har erstattet kvalifikasjonsbegrepet, og at kompetanse er et helhetsbegrep som *integrerer alt det som må til for at man skal mestre en gitt situasjon eller sammenheng* (2012, ss. 164-165). Kompetanse handler med andre ord om mer enn bare individets kvalifikasjoner, men også om hvordan disse kvalifikasjonene blir anvendt.

Illeris (Illeris, 2012, ss. 43-44) hevder at en læringsprosess består av tre ulike dimensjoner som skjer innenfor rammene av en ytre samfunnsmessig sammenheng, og fremstiller dette i denne modellen;



Figur 2 – Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012, s. 43)

Som jeg har vært inne på tidligere, så kan den innholdsmessige og den drivkraftsmessige dimensjonen i Illeris sin teori knyttes opp mot Piagets strukturelle og dynamiske side av læringen. Piagets strukturelle side handler altså om innholdet i læringen, og da først og fremst kunnskap og ferdigheter. Illeris sin oppfatning av læring strekker seg lengre og gir en bredere oppfatning av hva læring er, og omfatter også dannelse, arbeidsmåte, motivasjon og metodetilegnelse (Illeris, 2012, s. 73). Illeris hevder at tilegnelse av kunnskap uten forståelse vil bli mer og mer utilstrekkelig i den virkeligheten vi lever i. Ifølge Illeris ligger det i menneskets natur å skape mening i det vi lærer (s.101). Meningsskaping handler ifølge Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 380) på den ene siden om at individer engasjerer seg for å forstå noe som er nytt, uventet eller forvirrende. På den andre siden kan meningsskaping også handle om at individene selv har skapt en situasjon som de prøver å utnytte til det beste i et konkurranseperspektiv. I forhold til BKU så kan meningsskaping skje når de ansatte engasjerer seg for å prøve å tilegne seg denne kunnskapen som BKU bringer med seg. Det er også mulig å tenke seg at de ansatte, og da spesielt styreren, selv skaper situasjoner gjennom å starte med BKU prosjekt, og at meningsskapingen ligger i å utnytte dette slik at kompetanseutviklingen styrker barnehagen i en konkurransepreget periode.

Ved læring tar man som regel utgangspunkt i noe som er kjent, for eksempel egne erfaringer, kunnskaper, forståelser eller problemer. Ut fra det prøver man å komme videre i en kombinert tilegnelses- og avklaringsproblemer. Læring er med andre ord ikke noe som nødvendigvis skjer i et logisk system, slik Piaget hevder i sin utviklingsteori (Illeris, 2012, s. 77). Læringen er med andre ord avhengig av den konteksten den skjer i, helt i tråd med det sosiokulturelle læringssynet. BKU kan ses i sammenheng med Illeris sin læringsteori, da konteksten for

læring gjennom BKU er tydelig beskrevet til å være i barnehagen og at den skal omfatte alle medarbeidere uavhengig av kompetansenivå.

En annen viktig side av Illeris sin innholdsdimensjon i læringen, er evnen til refleksjon, og da refleksjon som ettertanke – at man reflekterer eller tenker nærmere over noe som har skjedd (Illeris, 2012, s. 90). Ifølge Illeris så har refleksjon blitt en stadig mer naturlig del av den politiske og faglige debatten om læring. Illeris hevder at dette skyldes en stadig større fokus på at det som læres i skolen skal kunne brukes i praksis, da spesielt i arbeidslivet (s. 91). En slik overføring av kunnskap, fra teori til praksis, skjer gjennom bearbeidelse og ettertanke gjennom refleksjon.

Læringens drivkraftdimensjon kan altså sammenlignes med det Piaget definerte som den dynamiske siden av læringen, altså hva som er drivkraften bak læringen, men som Piaget ikke var så opptatt av i sin teoriutvikling. Illeris definerer denne drivkraftsdimensjonen som den mentale energien som investeres i læringen, altså motivasjonen, følelsene og viljen som den enkelte mobiliserer i en læringssituasjon (Illeris, 2012, s. 123). Dette kan knyttes opp mot det Hertzberg definerer som de egentlige motivasjonsfaktorene og det Deci & Ryan definerer som indre motivasjon. Videre er det sentralt innenfor drivkraftsdimensjonen at utfordringene må appellere til individets interesser og forutsetninger. Dette kan igjen ses i sammenheng med flytsonemodellen, **Figur 6 – Csikszentmihalyis flytsonemodell**, og det er ifølge Illeris vesentlig at utfordringene ikke oppleves uoverkommelige.

Illeris hevder at individer kan få motivasjonsproblemer dersom de opplever at de må lære «riktig» (Illeris, 2012, s. 121). Med dette mener han at det ikke bare trenger å være et press på at noe skal lære, men at det skal læres på en bestemt måte. Presset kan komme innenfra, at individet er usikker på om det er bra nok. Presset kan også komme utenfra i forhold til krav og forventninger og at det oppleves som strammere regler og mer kontroll. I forhold til BKU så er det ganske tydelige rammer på at dette skal foregå i den enkelte barnehage og skal være en kompetanseutvikling for alle som jobber i barnehagen. Disse rammene kan da være med å øke presset nettopp fordi alle skal være med, og alle skal lære på den samme måten.

Som tidligere nevnt så legger de kognitive læringsteoriene vekt på at læringen er situert, altså at læring avhenger av den sammenhengen den enkelte lærer i. Dette kaller Illeris for læringens samspilldimensjon da han hevder at dette handler om samspillet mellom den lærende og

omverdenen (Illeris, 2012, s. 124). Han hevder altså at lærings situasjonen, eller omgivelsene for læringen, ikke bare påvirker læringen men er en del av den. Her beveger Illeris seg over mot det sosialkulturelle læringssynet, altså at læring skjer både mellom individer og mellom individ og omgivelsen. Illeris mener derimot at det ikke trenger å være en motsetning mellom kognitive læringsteorier og sosialkonstruksjonismen, men at det «skjer sosiale konstruksjoner i fellesskapene som til stadighet spiller sammen med individuelle konstruksjoner i de indre tilegnelsesprosessene» (Illeris, 2012, s. 147). Dette kan forstås som at læring både skjer i det sosiale og i individene og kan igjen ses i sammenheng med disiplinene æring i team og personlig mestring i Senge sin teori.

Selv om Illeris deler inn læringen i disse tre læringsdimensjonene så er han opptatt av at disse tre dimensjonene ikke er noe som foregår parallelt men i samspill med hverandre og at dette bringer en helhet til læringen (s. 155). Illeris bruker begrepet personlig utvikling som et annet mer bredere begrep om helhetlig læring (s. 161). Det handler om effekten av den samlede læringen – noe som kan sees i sammenheng med Senge sin disiplin personlig mestring, som er en av disiplinene som må til for at en organisasjon skal være lærende.

Strategiplanen handler om å implementere den nye Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og læringssynet som kommer fram i rammeplanen vil derfor være relevant for strategiplanen også. Læringsteorien til Illeris står tett opp mot dette læringssynet som kommer fram i Rammeplanen;

Barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser. Barn skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt. Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring.
(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 22)

Her ser vi at læring ses på som noe som skjer i individet, gjennom at barna skal få benytte alle sanser i sine læringsprosesser, samtidig med at læringen skal skje i et fellesskap hvor barna skal få bidra både til egen og til andres læring. Læringen skjer altså både i det sosiale og i individene, helt i tråd med Illeris sitt syn på læring. Læringssynet i Rammeplanen handler om

hvordan barna skal lære i barnehagen, men det er mulig å trekke paralleller opp til synet på læring for ansatte i barnehagen og hvordan læring skjer i en lærende organisasjon.

2.3.5 Samskapt læring og læringskultur

Læring i team fra Senge sin teori er noe som kan gjenkjennes i Illeris sin læringsteori og dette kan videre knyttes opp mot læringsteorien som Klev & Levin (2009, s. 73) kaller samskapt læring. Samskapt læring handler om å systematisere kollektive læringsprosesser ved å legge til rette for arenaer hvor aktørene kan møtes for å lære i fellesskap. Ifølge Schei & Kvistad (2012, s. 57) handler samskapt læring om å skape en refleksjonskultur i organisasjonen, hvor det er akseptert å stille spørsmål ved både handlinger og holdninger, og med rom for samtaler og erfaringsutveksling. Lederperspektivet i samskapt læring blir at lederen må legge til rette for og skape læringskulturer som setter medarbeiderne i stand til å ta gode beslutninger gjennom økt kompetanse (Klev & Levin, 2009, s. 73). En læringskultur kan forstås som «den praksis, de systemer av meningsskaping, tradisjoner, verdier etc. relatert til læring, som kommuniseres i en stadig pågående interaktiv prosess av og mellom ulike aktører» (Vist & Alvestad, 2012, s. 10).

Læringssynet i Rammeplanen kan også sees i sammenheng med Schei og Kvistad (2012, s. 57) sitt læringssyn, og at både personlig mestring og samskapt læring vil være viktig for barnehagebasert kompetanseutvikling i barnehagen. Hele formålet med barnehagebasert kompetanseutvikling er at «det skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 23).

Samskapt læring handler om å sette kollektive læringsprosesser i system og Illeris (2012, s. 151) hevder at dersom begrepet kollektiv læring skal få noe mening så må det handle om mer enn bare at mennesker lærer noe sammen. For at det skal kalles kollektiv læring så må læringen, ifølge Illeris, inngå i en felles situasjon, være på et område hvor deltakerne har felles forutsetninger og være av en slik art at alle ønsker å mobilisere den nødvendige energien for å få denne kunnskapen.

2.5 Motstand mot endring

Barnehagebasert kompetanseutvikling handler om kompetanseutvikling for hele personalet. Strategiplanen fremhever at for å skape en kultur for læring og kvalitetsutvikling for alle ansatte, så er det avgjørende at ledelsen legger til rette for kollektive utviklings- og endringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Det å være i utvikling for å skape en læringskultur innebærer med andre ord at organisasjonen er i endring og at det fører til endring i praksis i barnehagen. Det å bruke BKU som et system for kompetanseutvikling kan i seg selv også oppleves som en endring. Dette kan være en ny og ukjent form for kompetanseutvikling for mange av de ansatte. Det kan være stor forskjell på hvordan de ansatte i barnehagen reagerer på endringer (Gotvassli, 2013b, s. 266). Noen kan få negative reaksjoner i form av usikkerhet, angst, motvilje, stress og unnvikelse, mens andre kan få ny motivasjon, mer pågangsmot og arbeidsglede i hverdagen. Det som er avgjørende for hvordan de ansatte reagerer på endring er, ifølge Gotvassli, hvordan lederen håndterer motstand mot endring.

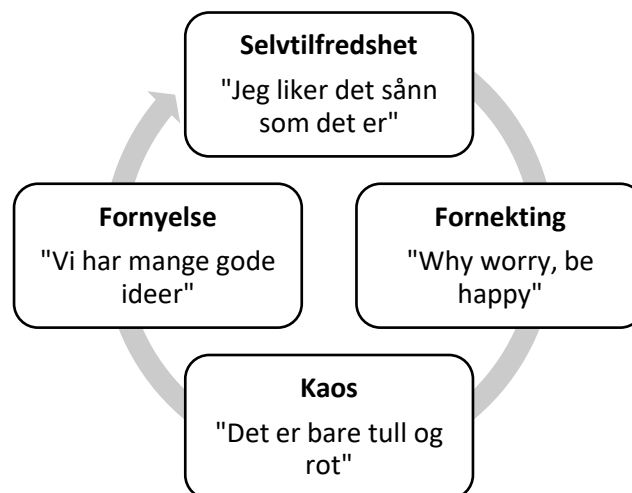
Ifølge Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 382) så bør man regne med at alle former for endringer vil føre til motstand i en eller annen grad, men at denne motstanden også kan kanaliseres inn i positive og fornuftige former og føre til engasjement og kreativ problemløsning i organisasjonen.

Den svenske psykologen Claes Janssen hevder at motstand ikke nødvendigvis er en motsetning til tilpasning til endring, men at tilpasning til endring har tre motsatser; delvis tilpasning, motstand mot endring og skapende endring (Janssen, 1975, s. 199). Dette fremstiller han i en modell som han kaller «Fyrarrummaren» (s. 283) og peker på at denne modellen ser på hvordan endringer oppleves fra individets ståsted og ikke fra omgivelsenes ståsted;

<p>Selvtilfredshet</p> <p>Har ingen ønske om forandring, det kjennes greit som det er.</p> <p>Opplevelse av å være vanlig, «som folk flest»</p>	<p>Integrering</p> <p>Skaper forandring. Inspirerende.</p> <p>Følelsen av å være i utvikling. A- ha opplevelser. Sterk tilhørighet med andre. Sterkt ønske og vilje til å påvirke</p>
<p>Fornekning / sensur</p> <p>Opptatt av å opprettholde faste mønster og rutiner. Ved ettertanke føles «nået» tomt og mekanisk.</p> <p>Opptatt av hvordan man blir oppfattet av andre, av å «holde masken» og spille spillet.</p>	<p>Forvirring og konflikt</p> <p>Motstand og stiller spørsmål. Noe kjennes feil, men usikkerhet om det er seg selv eller andre det er noe feil med. Mindreverdighetskompleks og lite kontakt med andre. Usikker på hva man ønsker og hva som er rett.</p>

Figur 3 – Fyrarrummaren (Janssen, 1975, s. 283)

Gotvassli (Gotvassli, 2013b, s. 268) hevder at endringsledelse handler om å være i en prosess som går igjennom ulike faser og at det kan oppleves slik i forhold til motstand og motivasjon også. Videre sammenligner Gotvassli det å være i endring med å bevege seg gjennom de ulike rommene i *Figur 3* og har tilpasset Janssens modell til endringsledelse slik;



Figur 4 – Fieromsleiligheten (Gotvassli, 2013b, s. 268)

Når et individ er i rommet for selvtilfredshet er hun fornøyd med tingenes tilstand og ønsker ikke endringer. Selv om enkeltindivider i barnehagen er fornøyd med tingenes tilstand, vil påvirkning og krav om endring komme, både i forhold til individ og hele barnehagen. Det kan for eksempel skje i form av at en ny rammeplan for barnehage trer i kraft, slik det gjorde høsten 2017. Dette kan føre individet til neste rommet, fornektelsesrommet. Der forneker individet at det er behovet for endring – «hvorforskal vi endre på dette, det fungerer jo bra for oss slik vi har gjort det tidligere?». Etter hvert som individet innser behovet for endring, beveger hun seg over i kaosrommet, hvor alt virker uoversiktlig. Det er i kaosrommet at potensiale for endring ligger, men det er da en forutsetning at ikke kravene om endring er for store og krevende. Viktige lederegenskaper i denne prosessen er, ifølge Gotvassli, å utvise tålmodighet og å selv kunne mestre både stress og kaos. Videre blir det viktig å kjenne personalet godt, slik at lederen vet hvilke ansatte som er positive til omstillingene og som kan bli støttespillere i prosessen (s. 268). Schei og Kvistad (2012, s. 139) hevder at dersom endringsprosesser skal kunne føre til kvalitative endringer i en barnehage, så krever det en styrer som ikke bare er en igangsetter av slike prosesser, men som også våger å stå i langsiktige prosesser.

Senge (2006, s. 135) hevder at skrapet du under overflaten på en kynisk leder, finner du ofte en frustrert idealist. Ledere som virker kyniske kan stille urealistisk høye forventninger til sine ansatte og fører til at de som ledere blir skuffet og «møter veggen». Videre trekker Senge fram noen yrkesgrupper, deriblant pedagoger, som sjeldnere møter veggen, nettopp fordi de oftere har et mer korrekt bilde av ulike menneskers potensiale og begrensninger. En kan også tenke at de urealistisk høye forventningene lederen har til sine ansatte skaper motstand hos de ansatte jfr. Csikszentmihalyis flytsonemodell, **Figur 6**, som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.6.4.

I følge Gotvassli (2013b, s. 267) så vil forslag til organisatoriske endringer, som for eksempel læring gjennom BKU, sees lettere på jo lengre unna arbeidspraksisen beslutningstakeren sitter. Dette kan forsås som at det er større sannsynlighet for motstand mot endringer, dersom endringene blir foreslått og bestemt av for eksempel kommuneadministrasjonene eller politikere. Det som sees på som små organisatoriske endringer fra politisk hold kan oppleves som store omveltninger i praksis for de som faktisk skal gjennomføre disse endringene. I forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling kan dette bety at motstanden mot

utviklingsarbeidet vil være mindre dersom de ansatte har vært med på å bestemme om de skal være med på utviklingsarbeid og innholdet i dette.

2.6 Motivasjonsteorier

Så hva er det som skal til for å motivere ansatte til å bevege seg videre gjennom de ulike rommene i **Figur 4**, til å ønske utvikling og endring, både for seg selv og for hele barnehagen? Hva skal til for at de ønsker både å utvikle personlig mestring og det å lære i team? Før jeg går inn på ulike teorier om motivasjon vil jeg se på ordet «motivasjon» og betydningen av det. Ordet «motivasjon» kommer fra det latinske ordet «movere» som betyr å bevege. I forhold til mennesker kan en da si at motivasjon betyr å få noen til å bevege seg mot noe eller i en bestemt retning (Lillemyr, 2007, s. 23). Weiner (i Bolman & Deal, 2014, s. 193) definerer motivasjon som «en indre psykologisk prosess i det enkelte individ som skaper en drivkraft som får oss til å handle, og som gir retning for handling og opprettholder og forsterker handling». Ut fra denne definisjonen kan motivasjon sees på som en indre drivkraft som er med på å skape en handling. Det kan være utfordrende å forske på noe som skjer inne i mennesket, og det er nettopp derfor det er menneskenes historier om motivasjon som blir det grunnleggende i denne studien.

Det finnes mange ulike teorier på hva som motiverer mennesker, og jeg vil nå ta for meg noen av de som jeg mener er spesielt relevant sett i forhold til læring. Bolman og Deal hevder at det er bred enighet i de ulike teoriene om at penger ikke er den eneste motivasjonsfaktoren (2014, s. 150). Gode lønninger eller bonuser kan være én motivasjonsfaktor, men er ikke nok i seg selv. Mennesker har behov for å utvikle seg i jobben sin og vite at de gjør en god jobb.

2.6.1 Herzbergs tofaktorteori

Det at mennesker har behov for å utvikle seg i jobben er i tråd med Herzbergs tofaktorteori, som er en av motivasjonsteoriene som ser at ytre faktorer som lønn, arbeidsforhold, regler og retningslinjer ikke er motivasjon nok i seg selv. Herzberg kaller disse motivasjonsfaktorene for hygienefaktorer, og hevder at disse springer ut fra menneskers dyriske instinkt for å unngå smerte eller ubehag (Herzberg, 1971, s. 71). Fravær av disse hygienefaktorene kan gjøre at menneskene blir misfornøyde i jobben snarere enn at disse faktorene motivere menneskene (Gotvassli, 2013b, s. 154). Hygienefaktorene må være tilfredsstillt før motivasjon kan oppstå,

men er altså ikke motiverende i seg selv. Det som ifølge Herzberg motiverer, de egentlige motivasjonsfaktorene, er faktorer innebygd i selve arbeidet. Herzberg trekker ut fem slike motivasjonsfaktorer som står sentralt i individers opplevelse av tilfredshet i jobben; prestasjon, anerkjennelse, jobben i seg selv, ansvarsfølelse og mulighet for videreutvikling i jobben (Herzberg, 1971, s. 72).

Selv om hygienefaktorene også kan føre til endring og en form for motivasjon, så vil effekten av denne type motivasjon, ifølge Herzberg, gi en mer kortvarig effekt enn de egentlige motivasjonsfaktorene. Videre kan de egentlige motivasjonsfaktorene føre til et mer positivt syn på livet generelt, og en større toleranse dersom hygienefaktorene skulle svekker (Herzberg, 1971, s. 90). Gotvassli (2013b, s. 154) oppsummerer Herzbergs tofaktorteori med at mennesker har behov for trygghet, sosial tilhørighet og anerkjennelse i arbeidet, men at det også er en tendens til å søke utover dette mot stadig nye utfordringer, selvstendig ansvar og selvrealisering.

2.6.2 Indre og ytre motivasjon

Deci & Ryan definerer hygienefaktorene i Herzbergs teori som ytre motivasjon, eller «extrinsic motivation» og de egentlige motivasjonsfaktorene fra Herzbergs teori som indre motivasjon, eller «intrinsic motivation» (Deci & Ryan, 1985). De hevder at vi styres av både ytre motivasjon, altså påvirkninger fra omgivelsene, og en indre personlig drivkraft.

Den indre motivasjonen handler om individets behov for å være kompetent og om følelsen av selv å bestemme, at man har reelle valgmuligheter (s. 5). Har man selv valgt å utføre en oppgave ligger motivasjonen ofte i at oppgaven gir en mestringsfølelse uten at det er behov for noen belønning. De hevder at det er et underliggende behov for kompetanseheving hos individene som er drivkraften til å utføre oppgaven.

Utfordringen med indre motivasjon er at det er en risiko for at individene kun lærer det de selv finner interessant og ikke det de i utgangspunktet finner uinteressant (s. 261). Ytre motivasjon handler om å skape et engasjement der hvor individene ikke har denne naturlig indre motivasjon (s. 129) og kontrolleres gjerne gjennom eksterne belønninger (s. 195). Slike eksterne belønninger kan være økt lønn, bonus, gaver eller andre materielle goder. Men ytre motivasjon kan også komme i form av opplevd press, enten fra ledelsen eller fra noen med

lavere kompetanse enn en selv, og det kan dermed ses i sammenheng med det Illeris kaller motivasjonsproblemer (Illeris, 2012, s. 120).

Dersom individer styres av kun indre motivasjon, mens de ytre motivasjonsfaktorene er helt fraværende, så er det en risiko for at læringen blir preget av spontane aktiviteter (Deci & Ryan, 1985, s. 121). Deci & Ryan hevder likevel at det er den indre motivasjonen som står sterkest og som vil føre til varige endringer.

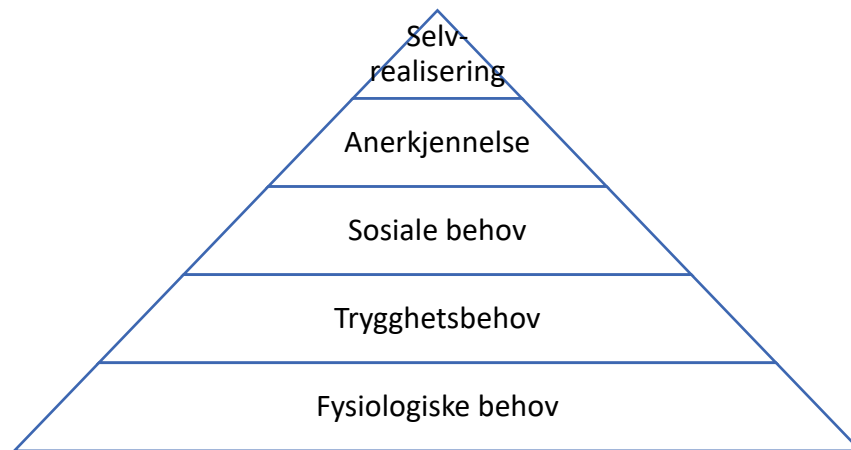
Kuvaas & Dysvik (2017, s. 71) har i sine undersøkelser sett etter en sammenheng mellom opplevelsen av å bli investert i og ekstrarolleadferd. Det vil si at de som opplever at organisasjonen har tro på dem og ønsker å investere i dem, for eksempel gjennom kompetanseutvikling, ofte yter mer enn det som forventes av dem. Det interessante med denne undersøkelsen er at det kun var for de som var indre motivert at forskerne kunne finne denne sammenhengen. Dette kan tyde på at den indre motivasjonen gir større effekt enn den ytre.

I Busch (1992, s. 250) sin undersøkelse om overføring av læring kommer det fram at indre motivasjon er viktig for kunnskap skal kunne settes ut i live. Den indre motivasjonen er, ifølge Busch, viktigere enn selve kunnskapsnivået. Han hevder at verdien av kunnskapen ligger i at kunnskapen benyttes og ikke at den er latent tilstede.

Disse undersøkelsene som viser at indre motivasjon står sterkere enn ytre motivasjon støttes også av Spurkeland som hevder at indre motivasjon er sunnere og vil vare lengre enn ytre motivasjon (2009, s. 119). Tilrettelegging av spennende arbeidsoppgaver vil motivere mer enn goder i form av for eksempel bonuser eller lønnsøkning.

2.6.3 Maslows behovspyramide

Maslows behovsteori er, ifølge Bolman & Deal (2014, s. 150), en av de eldste og mest innflytelsesrike av motivasjonsteoriene, og jeg synes derfor at det er relevant å ta med den her i forståelsen av hva som motiverer enkeltindivider. Selv om den ikke direkte kan knyttes opp mot læring, så gir den et bakteppe i forhold til dette med motivasjon. Modellen tar utgangspunkt i at individer motiveres gjennom en rekke forskjellige mangler. Disse manglene må til en viss grad tilfredsstilles for at individet skal bevege seg oppover i pyramiden, **Figur 5**.



Figur 5 – Maslows behovshierarki (I Bolman & Deal, 2014, s. 153)

I følge denne teorien, så er det de grunnleggende behovene for fysisk velvære og trygghet som må tilfredsstilles først. Når disse behovene er oppfylt kan individet bevege seg oppover i pyramiden, og behov for samhørighet, kjærlighet og inkludering gjør seg gjeldene. Etter hvert som de grunnleggende behovene dekkes, blir altså behovene i forhold til andre mennesker mer fremtredende. Individet beveger seg oppover i pyramiden etter hvert som behovene dekkes, helt til det når toppen med behov for selvrealisering (Bolman & Deal, 2014, s. 151).

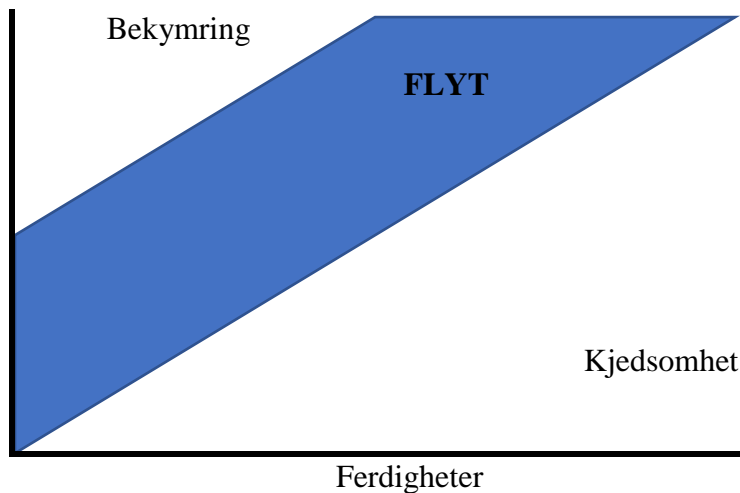
Også Lise Barsøe hevder at menneskers grunnleggende behov til en viss grad må være tilfredsstillt for at det skal være mulig å motivere medarbeiderne i barnehagen til læring (Barsøe, 2016, s. 63). Med dette mener hun at selv om de fleste mennesker har de samme grunnleggende behovene, så er det ulikt hvordan disse behovene blir tilfredsstillt (s. 24). Det vil, ifølge Barsøe, være lettere å motivere de ansatte dersom lederen kjenner de ansattes motivasjonsmønster – altså hva som er drivkraften til den enkelte for å gjøre en god jobb. Her er det viktig å opparbeide tillit mellom leder og ansatt, slik at de ulike behovs- og motivasjonsmønstrene kommer tydelig fram.

Innenfor ledelse advarer Spurkeland mot å ha et for stort fokus på behovsteorier fordi det da blir lett for en leder å ty til faktorer som lønn eller andre belønninger for å oppnå ønsket resultat (Spurkeland, 2009, s. 119). Dette kan forstås som at dersom en leder for eksempel vet at en ansatt er i en vanskelig periode og sliter med å få endene til å møtes, for eksempel på grunn av et samlivsbrudd, så kan det være lett å ty til belønninger som økning i lønn, bonus eller andre goder, for å motivere denne ansatte til en bestemt arbeidsoppgave. Som jeg var inne på tidligere, så hevder da Spurkeland at denne formen for motivasjon ikke vil være like

lenge som indre motivasjon. Dersom fokuset på behovsteorier fører til fokus på belønning og straff, så vil en leder kun få tak i deler av kreftene og talentene som bor i individene (Bolman & Deal, 2014, s. 152).

2.6.4 Csikszentmihalyis flytsonemodell

Utfordringer



Figur 6 – Csikszentmihalyis flytsonemodell (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95)

Csikszentmihalyis flytsonemodell handler om at det må være sammenheng mellom utfordringer og ferdigheter, og når denne sammenhengen finnes, så opplever individet å være i flytsonen. I arbeidslivet handler dette om å gi ansatte oppgaver som er tilpasset den kompetansen de har (Lillemyr, 2007, s. 200). De ansatte må få gradvis større utfordringer slik at de utvikler sin kompetanse. Både oppgaver som oppleves som for vanskelige i forhold til den ansattes kompetanse, og oppgaver som oppleves som for lette, vil kunne gi den ansatte angst. Ved vanskelige oppgaver kan den ansatte oppleve bekymringer i forhold til om hun vil kunne levere, og i så fall da til rett tid. Dette kan føre til angst. Oppgaver som oppleves for lette vil kunne føre til kjedsomhet i lengden, som igjen vil føre til angst. I BKU, hvor alle ansatte skal ha fått den samme kompetansen uavhengig av kompetansenivå, kan det oppleves som for vanskelig for de med lavest kompetansenivå, og for lett for de med høyt kompetansenivå. For lederen blir det en viktig rolle å være den som legger til rette for at alle får utfordringer som holder de i flytsonen, men samtidig at det skjer en utvikling for hele barnehagen.

Lillemyr hevder at dersom ansatte har det artig og trivelig på jobb vil være mer lykkelige, ved at det gir livet mening – både på og utenfor arbeidsplassen. Csikszentmihalyis hevder at det å være i flytsonen kan skje tilfeldig og at det påvirkes av både ytre og indre omstendigheter (Csikszentmihalyi, 1991, s. 91), noe som kan ses i sammenheng med ytre- og indre motivasjon. Videre hevder han at aktiviteter som fører individer inn i flytsonen ofte er utformet på en måte som gjør det lettere å oppnå optimalopplevelsen, ved at disse aktivitetene skiller seg ut fra andre aktiviteter i hverdagen. Det kan enten være gjennom ytre omstendigheter, eller motivasjon, som at aktiviteten er preget av konkurranse med for eksempel en premie eller belønning i den andre enden. Det kan også være gjennom indre omstendigheter, ved at aktiviteten gir individet opplevelse av å oppdage noe nytt.

Både ytre- og indre motivasjonsfaktorene kan med andre ord være med på å påvirke om ansatte opplever å komme inn i flytsonen eller ikke. Når man først er i flytsonen, så er det en god balanse mellom kompetanse og utfordringer. Individet får stadig nye utfordringer, men ikke større enn at de føles overkommelige. På den måten gir det å være i flytsonen individet en indre motivasjon (Lillemyr, 2007, s. 200). I forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling vil det med en slik motivasjonsteori være viktig for en leder å kjenne sine medarbeidere godt for å vite hva som gjør at de er i flytsonen – hvor store krav i forhold til kompetanseheving skal lederen stille? Utfordringen i barnehagebasert kompetanseutvikling kan være at det skal foregå for hele personalet samlet. For med bakgrunn i at det er store ulikheter i utdanningsnivå i et barnehagepersonale kan det også være store forskjeller på hva det er som holder de i flytsonen. Det kan være store forskjeller på hva som gjør at de opplever jobben som kjedelig og på den andre siden hva som gjør at de opplever bekymring på grunn av at utfordringene blir for store. Det må være en relasjon mellom leder og medarbeider. Spurkeland (2009, s. 19) hevder at en slik relasjon mellom leder og ansatte må bygge på tillit og god kommunikasjon. Først da kan man nå målet om å utvikle høy kvalitet på arbeidet.

Sett i sammenheng med et sosiokulturelt læringssyn kan kompetanseutvikling ses ut fra den konteksten den skal foregå. Dersom konteksten «barnehage» er ny for den ansatte, det være seg fordi den ansatte er en ung nyutdannet barnehagelærer eller en eldre assistent som ikke har jobbet i barnehage tidligere, så vil mye av kompetanseutviklingen føles nytt og kanskje litt skremmende. Det skal kanskje mindre til for en nyutdannet barnehagelærer å komme utenfor flytsonen enn for mer enn en mer erfaren barnehagelærer.

2.6.5 Prestasjonsangst og Mestringsmotivasjon

Ved å trekke Csikszentmihalyis teori ett hakk videre, kan en si at med utgangspunkt i hvor man befinner seg i denne flytsonemodellen så vil det påvirke hvordan enkeltindivider mestrer omgivelsene sine. Dette står sentralt i utviklingen av indremotivasjonen. Mestring av omgivelsene kan utvikle seg i to retninger, enten til angst for å mislykkes, såkalt prestasjonsangst, eller ekstra motivasjon for å gå løs på en oppgave, mestringsmotivasjon (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 130). Gotvassli & Skogen bygger dette på Atkinson sin teori som skiller mellom mestringsbehovet, «motive to avoid failure», og mestringsmotivet, «achievement motive» (Atkinson, 1965, ss. 240-245). Prestasjonsangsten vil oppstå fordi individer har erfaringer med å bli satt i situasjoner hvor de føler at de ikke har den rette kompetansen til å utføre oppgaven. Dette fører til at de vegrer seg for lignende oppgaver, nettopp fordi de har hatt erfaring med å ikke lykkes. Det å holde individer i slike situasjoner vil, ifølge Atkinson, føre til at prestasjonsangsten overskygger den positive motivasjonen som kan ligge skjult under prestasjonsangsten. Motivasjon for å prestere vil på den andre siden oppstå når kravene fra omgivelsene oppleves som relevante for individet og det i tillegg har fått mye positive tilbakemeldinger på gjennomførte oppgaver. De har erfaring med å lykkes og det å lykkes med akkurat denne oppgaven oppleves som noe attraktivt for individet.

Ifølge Gotvassli & Skogen (2014, s. 131) stiller også denne formen for motivasjon krav til at lederen kjenner personalet sitt godt. Lederen må sørge for at oppgavene som blir gitt står i stil til den kompetansen den enkelte ansatte har. Samtidig må lederen evne å utnytte den kompetansen som de ansatte har på best mulig måte, både alene og samlet. Dette kan sees i sammenheng med en lærende organisasjon, og da spesielt i forhold til utvikling av de to disiplinene personlig mestring og læring i team (Senge, 2006, ss. 6-10). Det å kartlegge den enkelte ansattes kompetanse er selve grunnlaget for å drive med kompetanseutvikling i barnehagen, ifølge Gotvassli (2013a, s. 29).

2.7 Relasjonsledelse og tillit

Det som ser ut til å gå igjen i de flere av lærings- og motivasjonsteoriene jeg her har presentert, er begrepet tillit og at lederen må kjenne sine ansatte godt. Det kan se ut til at tillit mellom leder og ansatte er en forutsetning for motivasjon. Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 482) definerer tillit som «en positiv forventning om at en annen person gjennom ord, handling

og beslutninger ikke vil handle helt opportunistisk». Tillit handler om å ta hensyn til andres interesser og behov uten at dette overskygges av egne behov og interesser.

Relasjonsledelse handler om klokskap innen ledelse (Spurkeland, 2009, s. 15) hvor kunnskap om mennesker, blikk for helhet og samspill er det som er mest vesentlig. Spurkeland hevder at det å inneha en lederposisjon ikke er noen garanti for reell påvirkning i en organisasjon. For å nå fram til menneskene i organisasjonen, må en leder kvalifisere seg gjennom å opparbeide seg tillit fra sine ansatte. Når tilliten mellom leder og ansatt er tilstede så betyr det at relasjonen bygger på at de kan stole på at den andres vilje vil handle på våre vegner (s. 191). Det er viktig at praksis gjenspeiler denne tilliten, at ord og handling står i stil. En slik form for tillit mellom leder og ansatt kommer til syne når lederen ber om innspill – og tar dem til følge (Barsøe, 2016, s. 23). Det må med andre ord være en kultur hvor det er mulig for alle å komme til orde og få uttrykt sine meninger. Lederen må også kunne delegere oppgaver og stole på at disse oppgavene blir utført på en tilfredsstillende måte, uten å føle behov for å stadig kontrollere og sjekke om oppgavene gjøres slik lederen selv ønsker det.

Utfordringen kommer, ifølge Barsøe, når en ansatt tydelig viser at hun ikke har tillit til lederen. Barsøe hevder at det alltid er lederen som har hovedansvaret for å skape de gode relasjonene som er grunnlaget for tillit. Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 482) peker også på at tillit medfører en form for risiko, blant annet en risiko for at tilliten blir brutt. En relasjon som er bygd på tillit kan være veldig sårbar og denne sårbarheten kan slå ut i negative konsekvenser for den som utviser tillit, dersom tilliten brytes.

2.8 Oppsummering og operasjonalisering av forskningsspørsmål

Min problemstilling for denne oppgaven handler om hvordan styrere i barnehage motiverer til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg har presentert ulike lærings- og motivasjonsteorier som jeg har prøvd å knytte sammen slik at det blir en sammenheng mellom motivasjon og læring. Å drive med BKU er en del av at barnehagen skal være en lærende organisasjon, og det har derfor vært viktig å se både læring og motivasjon i lys av barnehagen som en lærende organisasjon.

Til slutt i dette kapittelet har jeg sett på begrepene relasjonsledelse og tillit, da dette begrepet ser ut til å stå sentralt i både lærings- og motivasjonsteoriene.

Problemstillingen for denne oppgaven er **Hvordan motiverer styrere til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling?** Ut fra et teoretisk perspektiv, så har jeg operasjonalisert fem forskningsspørsmål som jeg ønsker å se nærmere på;

Samskapt læring kan ses på som en egen læringsteori (Klev & Levin, 2009, s. 73) , men samtidig er det en læringsforståelse som kan forstås både i lys av Senge sin disiplin læring i team (Senge, 2006, s. 221) og Illeris sitt helhetlige læringssyn (Illeris, 2012, s. 161) og en viktig lederoppgave blir å motivere de ansatte til å jobbe sammen for å få ny kunnskap. Det første forskningsspørsmålet blir dermed;

1. Kan den opplevde læringen gjennom BKU forstås som samskapt læring?

Innenfor samskapt læring har jeg vist at det er viktig for styreren som leder å legge til rette for og skape læringskulturer som setter medarbeiderne i stand til å ta gode beslutninger gjennom økt kompetanse (Klev & Levin, 2009, s. 73). Det neste forskningsspørsmålet handler derfor om læringskulturer;

2. Er læringskulturen preget av læringsvilje når barnehagene jobber med BKU prosjekt?

En læringskultur handler, ut fra Vist & Alvestad (2012, s. 10) sin definisjon, om arbeidspraksisen, meningsskapingen, tradisjonene og verdiene som kan knyttes opp til læring. Om læringskulturen er preget av læringsvilje eller læringsmotstand vil derfor kunne påvirke motivasjonen og hvordan styrerne motiverer.

3. Hvordan påvirker læringskulturen motivasjon for læring?

De fleste motivasjonsteoriene legger vekt på at det må være god relasjon mellom leder og ansatt og at denne relasjonen må være preget av god kommunikasjon, tillit og trygghet. Opplevelsen av trygghet kan knyttes opp mot det å være i flytsonen, og det neste forskningsspørsmålet handler om disse relasjonene;

4. Legger styrerne vekt på gode relasjoner gjennom kommunikasjon, tillit og trygghet, når de motiverer til læring gjennom BKU?

Å lære noe nytt gjennom BKU har som regel som mål at det skal føre til en eller annen form for endring i arbeidspraksisen. Endringer vil igjen føre til motstand i en eller annen form (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 382). Med bakgrunn i dette så handler det siste forskningsspørsmålet om nettopp motstand.

5. Har styrerne opplevd motstand mot BKU og hvordan møter de i så fall denne motstanden?

3 Metodekapittel

3.1 Innledning

Winderberg (2015, s. 14) hevder at ved valg av metode, så foretar forskeren også et valg i forhold til menneskesyn, ontologien, og syn på kunnskapsproduksjon, epistemologien. Valg av metode gjenspeiler med andre ord forskerens vitenskapelige ståsted. Også Ringdal (2013 s. 103) hevder at valg av metode handler om valg av vitenskapsfilosofisk standpunkt. Ifølge Ringdal så studerer naturvitenskapen tradisjonelt fysiske objekter, mens samfunnsvitenskapen studerer mennesker i form av tenkende og handlende vesen (s. 47). I henhold til en slik fremstilling, så vil kvalitative metoder være det som passer best i en sosial konstruert verden, eller innenfor samfunnsvitenskapen, hvor studier av menneskers handlinger står sentralt i forskningen. Her vil kunnskapssynet, eller epistemologien, være en oppfatning om at sosiale fenomener kontinuerlig er i endring og varierer etter konteksten de studeres i. Selv har jeg nærmere 20 års erfaring fra barnehagefeltet. Jeg er utdannet førskolelærer med fordypning i organisasjon og ledelse. Min utdanning og arbeidserfaring kommer med andre ord fra det samfunnsvitenskapelige. I forhold til epistemologien, så er min forståelse av hvordan ny kunnskap oppstår nært knyttet opp til Illeris sin læringsteori. Jeg mener at ny kunnskap produseres når individer får mulighet til å både lære på egen hånd og sammen med andre i et fellesskap, altså gjennom samskapt læring. Videre mener jeg at denne læringen er situert, altså at den påvirkes av de rammene den læres innenfor. Læringen vil bli til ny kunnskap når individet opplever at det har et eieforhold til den og begynner å anvende det de har lært.

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på de metodene jeg har valgt for å belyse problemstillingen; **Hvordan motiverer styrerne til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling?** Videre vil jeg presentere utvalget i denne studien og begrunne dette utvalget samt presentere casene i denne studien. Jeg vil også se nærmere på om jeg som forsker kan ha vært med på å påvirke valg av metode, i form av hvor jeg selv står i forhold til menneskesyn, ontologien, og kunnskapssyn, epistemologien. Dette ser jeg nærmere på i kapittelet om situering.

3.2 Casestudie

I denne oppgaven har jeg brukt casestudier med semistrukturert intervju. Metoden jeg har brukt for å jobbe med casestudien ligger tett opp mot en stegvis-deduktiv induktiv metode.

Tjora beskriver denne metoden som å jobbe i etapper fra rådata til konsepter eller teori (Tjora, 2017, s. 18). Mitt utgangspunkt har ikke vært å finne nye konsepter eller teorier. Jeg har gått ut fra empirien og jobbet meg stegvis oppover fra generering av data gjennom casestudie, til bearbeiding av rådata for så å kode denne dataen, gruppere kodingene og analysere dataen for så å se funnene opp imot teori. Denne delen av studien er det Tjora kaller den induktive delen – å jobbe fra data mot teori. Til slutt i oppgaven har jeg brukt analysen til å diskutere funnene ut fra et teoretisk perspektiv og det er denne delen Tjora kaller deduktiv, at man sjekker ut funnene fra det teoretiske til det empiriske.

Det er i litteraturen ulike måter å definere en casestudie på, men både Tjora (2017, s. 41), Ringdal (2013, s. 107), Andersen (2013, s. 23) og Thagaard (2013, s. 214) er enige om at en casestudie handler om et lite antall undersøkelsesenheter hvor man går i dybden. En case kan for eksempel være en bedrift, en familie, en organisasjon, en avdeling, et land eller lignende. Tjora utdyper dette med å hevde at en case defineres ut fra noen grenser som allerede finnes, en grense som avgjør hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2017, s. 41). En slik naturlig avgrensning vil, ifølge Tjora, være mer et valg om avgrensning snarere enn et valg i forhold til datagenerering og analyse. I henhold til dette så har jeg i denne oppgaven definert en case som et nettverk for kompetanseheving. De to casene jeg har benyttet vil bli presentert nærmere i kapittel 3.3.1. Dette vil vise at avgrensningen på casene ligger der fra før, i form av et nettverk. Det at det er få enheter som studeres i en casestudie, gjør at det som oftest brukes i en kvalitativ studie, slik jeg har gjort i denne oppgaven.

Andersen (2013, s. 28) deler casestudier inn i fire ulike typer, ut fra om de skal utføres på en sosialt gitt populasjon eller et teoretisk definert univers og om studiens formål er å utarbeide ny teori eller fortelle en historie (s. 28). Formålet med dette forskningsprosjektet er å fortelle en historie – en historie om hvordan styreere motiverer sin ansatte til læring. Historien kommer fra styreere og øvrig ansatte i barnehager som har drevet med barnehagebasert kompetanseutvikling i et nettverk samt de som koordinerer nettverkene, altså en gitt populasjon. Historier i et forskningsprosjekt som dette kan, ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 310), deles inn i tre forskjellige typer historier; realistiske historier, bekjennende historier og impresjonistiske historier. I de realistiske historiene distanserer forfatteren seg fra det som fortelles og presenterer historiene som en nøytral tredje person. Fokuser her er på det som læres. I de bekjennende historiene er det den som eier historien som selv presenterer den, og

fokuset blir på den lærende. Historiene i denne studien ligger tett opp mot det impresjonistiske, ved at disse historiene prøver å bringe sammen det som læres og den som lærer ved at fokuset er på læreaktiviteten (s. 311). Målet er å folde disse historiene ut, lag for lag, slik at læringsprosessene, og motivasjonen til disse, kommer fram.

3.2.1 Kvalitativt intervju

Metoden i denne studien er semistrukturert intervju som er en form for kvalitativt intervju. «Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 23). I motsetning til en vanlig samtale så er ikke et forskningsintervju en likeverdig dialog mellom to individ, da det er forskeren som både definerer og kontrollerer samtalen.

Ifølge Tjora (2017, s. 113) så er ulike former for intervju en utbredt datagenereringsmetode innenfor kvalitative studier. Et forskningsintervju kan være alt fra veldig strukturert med mange styrende spørsmål, til relativt ustrukturert med mer åpne spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 24). I denne oppgaven har jeg valgt et semistrukturert intervju som betyr at det er en mellomting mellom en åpen samtale og et lukket spørreskjema (s. 46). Jeg vil i denne oppgaven bruke betegnelsen semistrukturert intervju, selv om denne typen intervju har mange ulike betegnelser i litteraturen. Tjora bruker betegnelsen dybdeintervju men påpeker at dette er det samme som semistrukturert intervju (Tjora, 2017, s. 113), mens Ringdal bruker betegnelsen samtaleintervju (Ringdal, 2013, s. 242).

Intervju egner seg til å studere hvordan personene oppfatter og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013, s. 58). Intervju vil derfor passe godt inn i denne oppgaven, da formålet er å undersøke hvordan styrerne og de ansatte oppfatter og forstår motivasjon til læring. Thagaard utdyper videre at intervju som metode gir god innsikt i deltakernes erfaringer, tanker og følelser (s. 95), og det er disse historiene jeg ønsker å få fram i denne studien. I motsetning til et strukturert intervju, så har et semistrukturert intervju for det meste åpne spørsmål (Ringdal, 2013, s. 242). Det betyr at et semistrukturert intervjuet er veldig fleksibelt og vil kunne endre seg ut fra deltakernes besvarelse. Utfordringen her er at det kan være vanskelig å sammenligne besvarelsene i etterkant, dersom det skulle være ønskelig. Et alternativ er å ha innslag av strukturerte spørsmål i intervjuguiden, spørsmål som stilles likt til alle (s. 243). Dette kan også være med å gi en trygghet til uerfarne forskere, uten at hensikt med et semistrukturert intervju forsvinner. I intervjuguiden som er utarbeidet til denne

oppgaven, så var temaene for intervjuene definert på forhånd, tema som på forhånd var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Under hvert tema var det satt opp en del strukturerte spørsmål som først og fremst skulle fungere som en støtte til en uerfaren forsker, og som var ment som forslag til spørsmål uten at de skulle være for styrende. Hensikt med de strukturerte spørsmålene har altså ikke vært å kunne sammenligne data, da det er historiene som her er ønskelig at kommer fram.

En annen utfordring med et semistrukturert intervju kan være at intervjueren kan påvirke informanten i større grad enn ved strukturert intervju (Ringdal, 2013, s. 244). Relasjonen mellom intervjuer og informant kan med andre ord påvirke resultatet. Dersom relasjonen er god og stemningen er lett og preget av åpenhet under intervjuet, vil informanten mest sannsynlig by mer på seg selv å fortelle mer enn akkurat det det blir spurt om – noe som er hele essensen i et semistrukturert intervju. Er relasjonen på den andre siden dårlig, og informanten føler at intervjueren stjeler av viktig arbeidstid, vil informanten neppe svare så mye mer enn nødvendig, og kanskje til og med holde tilbake informasjon. Samtidig er det denne personlige kontakten og stadig ny kunnskap om informantens opplevelser som, ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s. 156), gjør det semistrukturerte intervjuet spennende og berikende og som er bakgrunnen for mitt valg av metode. Det er gjennom denne relasjonen at ny kunnskap oppstår gjennom en samskapt fortelling eller historie som utvikles gjennom det semistrukturerte intervjuet.

En annen måte intervjueren kan påvirke informanten gjennom et semistrukturert intervju, er gjennom rammene for intervjuet. Lokaliteten kan være med å påvirke på lik linje som relasjonen mellom intervjuer og informant. Tjora (2017, s. 122) peker på at dette kan være spesielt viktig dersom det er første gangen informanten deltar på et forskningsintervju. Rammene for intervjuet er det Neumann & Neumann kaller feltsituering (2012, s. 18), noe jeg kommer nærmere inn på i kapittelet om situering, kapittel 3.4.

3.3 Utvalg og Hermeneutikk

3.3.1 Utvalget

Utvalget av caser er gjort av prosjektgruppa under ledelse av Elin Birgitte Ljunggren. Hovedkriteriet for utvelgelsen var at casene skulle kunne undersøkes ut fra definisjonen til barnehagebasert kompetanseutvikling i strategiplanen. Casene skulle undersøkes ut fra at de drev med kompetanseutvikling for hele ansattgruppen til at BKU skal foregå i nettverk. Et annet utvalgsriterium har vært å søke en geografisk spredning. I tillegg er det et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61) fordi prosjektgruppa har måttet basere datainnsamling på barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak og på de som representerer disse som har sagt seg villig til å delta i studien. En svakhet med utvalget kan være dets størrelse. Undersøkelse av to caser gir ikke oversikt over alle måter man kan jobbe med barnehagebasert kompetanseheving på, men gir ikke desto mindre innblikk i kompetansehevingspraksiser som søker å heve hele ansattgruppen. For denne studien, som ser på styrerrollen, opplever jeg likevel at utvalgets størrelse har vært godt. Som **Tabell 1 - Oversikt over informantene** viser, så er det fire forskjellige styrerperspektiv som kommer fram – i tillegg til de øvrige intervjuene, noe som har gitt meg et godt grunnlag for å se på styrerrollen innenfor BKU. En svakhet som jeg opplever i forhold til min egen oppgave, er at det er en stor del av materialet som jeg ikke har samlet inn selv, noe jeg kommer nærmere inn på i forhold til feltsituering og hvordan dette har påvirket min oppgave.

Datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2017 og består av to caser. Jeg har valgt å definere en case som et kompetansehevingsnettverk. Disse nettverkene er organisert på ulike måter, men i begge casene er det et samarbeid mellom flere barnehager i et nettverk. Begge casene består av intervju i ulike barnehager samt intervju med de som organiserer nettverket. Innenfor disse casene har vi fått tilgang til barnehager som har gitt oss mulighet til å undersøke hvordan ulike barnehager innenfor casene jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling, og da er det spesielt styrerrollen jeg har konsentrert meg om for å belyse min problemstilling.

Intervjuene ble gjennomført som individuelle intervju og gruppeintervju jfr. tabell 1. Vi hadde i forkant utarbeidet en intervjuguide tilpasset informantenes stilling i barnehagen hvor tema var opplevelse av å delta i barnehagebasert kompetanseheving. De intervjuene jeg selv

gjennomførte ble gjort etter de andre, og intervjuguiden ble justert noe i forkant av mine intervju basert på erfaringene de andre i prosjektgruppa hadde gjort seg. Temaene i intervjuguiden ble ikke endret, kun noen av spørsmålene og rekkefølgen på de ulike temaene. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingene som søkes belyst i alle tre masteroppgavene samt studien som vi har fått deltatt i.

Case 1 består av et nettverk som driver med BKU i regi av et regionalt nettverk og dette nettverket koordineres av en arbeidsgruppe. Nettverket har jobbet med ulike kompetanseutviklingsprosjekt i mange år, og det er arbeidsgruppa som avgjør hvilke utviklingstiltak de til enhver tid skal jobbe med. Alle barnehagene i nettverket kan komme med ønsker inn til arbeidsgruppa, men det er altså arbeidsgruppa som til slutt tar avgjørelsen, basert på ønsker fra barnehagene sammen med det de selv opplever som relevant i forhold til ulike styringsdokument. Dette innebærer at de ikke alltid jobber med kompetanseheving på måter som faller inn under definisjonen av barnehagebasert kompetanseheving ved at de inkluderer alle ansatte. BKU har vært en av flere arbeidsmåter som nettverket har jobbet på, og det er denne arbeidsmetoden som har vært relevant for denne studien.

BKU finansieres i dette nettverket ved at alle barnehagene som er med i nettverket søker kompetansemidler fra fylkeskommunen og disse midlene disponeres i fellesskap av hele nettverket. På den måten opplever nettverket at de har mulighet til å leie inn flere og bedre foredragsholdere, og barnehagene selv opplever det som en rimelig form for kompetanseheving.

I dette caset har prosjektgruppa hatt intervju med styrere, pedagoger og fagarbeidere/assistenter i tre ulike barnehager samt intervju med de tre koordinatorene som sitter i arbeidsgruppa, slik det fremkommer *Tabell 1 - Oversikt over informantene*. Jeg har ikke deltatt selv på noen av disse intervjuene, men fått de ferdig transkribert fra andre deltakere i prosjektgruppa.

Case 2 består av et nettverk med fire barnehager som har samarbeidet om et BKU prosjekt, og nettverket koordineres av rådgiver i kommunen. BKU prosjektet i dette nettverket gikk over 3 år, og er nå avsluttet. Det regionale samarbeidet spiller i denne casen en mindre rolle enn i case 1, men for min studie av styrerrollen så har ikke dette så stor betydning. BKU prosjektet her var en modell som i utgangspunktet var utarbeidet for skolen, og som dette nettverket var

med å prøve ut i barnehagen. Modellen er en ferdig «pakke» som er utarbeidet av en ekstern aktør, en modell som kommuner, nettverk eller enkeltstående barnehager kan kjøpe for å implementere i sine barnehager. Barnehagen i case 2 har fortsatt å arbeide etter denne modellen etter at BKU prosjektet ble avsluttet. BKU ble her støttet med midler fra regionalt kompetansekontor i tillegg til at hver barnehage betalte en årlig egenandel i de tre årene prosjektet pågikk. Etter at dette pilotprosjektet var avsluttet valgte kommunen å innføre denne modellen i alle sine barnehager. Bakgrunnen for valg av akkurat denne modellen var et ønske om et kompetansehevingstiltak som kunne løfte alle ansatte, spesielt de ufaglærte;

«Fordi vi har så mange som er barne- og ungdomsarbeidere, og så få barnehagelærere. Barnehagesektoren her som andre plasser er preget av folk med lite pedagogisk bakgrunn. Det er derfor vi ønsker å styrke at alle barnehager, altså at alle ansatte har samme innsikt og forståelsen i hvordan man jobber»
(Koordinator, case 2)

Både koordinatoren, styreren og pedagogen som ble intervjuet i dette caset uttrykte også at det var en modell som ga mening ut fra de erfaringene de selv satt med.

I dette caset har prosjektgruppa hatt intervju i to av barnehagene i nettverket samt med rådgiver i kommunen i form av hennes rolle som koordinator av prosjektet. I min oppgave har jeg benyttet intervjuene fra én av disse barnehagene i tillegg til intervjuet med koordinator, slik det fremkommer av *Tabell 1 - Oversikt over informantene*. I den siste barnehagen var jeg som student med som observatør på 3 intervju, men for å begrense utvalget har jeg valgt å ikke ta med disse intervjuene i mitt utvalg.

Datasekk	Case 1	Case 2	Totalt
Styrer	3	1	4
Pedagogisk leder	4 (3 intervju)	1	5
Fagarbeider/assistent	4 (3 intervju)	1	5
Koordinatorer	3 (Ett intervju)	1	4
Totalt	14	4	18

Tabell 1 - Oversikt over informantene

For å sikre anonymiteten til deltakerne er casene blant annet forenklet, f.eks. ved at antall kommuner som deltar i de ulike kompetansehevingstiltakene er endret, navn er utelatt og den geografiske lokaliseringen av casene er ikke oppgitt i analysen. I og med at det er kun én barnehage i det ene caset har jeg i analysen unnlatt å trekke inn hvilken case de ulike sitatene er hentet fra, med unntak av der hvor organiseringen av BKU har betydning.. Jeg opplever at dette ikke går ut over validiteten på oppgaven. Jeg har bevisst brukt betegnelsen «hun» om alle informanter, selv om informantene bestod av både menn og kvinner, da jeg opplever at kjønn ikke har noen betydning for denne studien. I analysen har jeg heller ikke skilt mellom assistenter og fagarbeidere, men bruker betegnelsen «fagarbeider» som en samlebetegnelse for de som ikke er pedagoger.

3.3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om hvordan vi analyserer våre egne fortolkninger. Dataene som samles inn i et forskningsprosjekt kan tolkes på flere ulike måter, noe som kan få betydning for den videre analysen. Hermeneutikken bygger på et prinsipp om at data bare kan forstås i lys av den sammenhengen det studeres i (Thagaard, 2013, s. 41). Hermeneutikken handler om å analysere intervjuene som tekster og se ut over «her-og-nå» situasjonen i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 74). Konteksten for intervjuet har med andre ord også en betydning. En samtale kan for eksempel tolkes ulikt av en psykolog, som vil være opptatt av tonefall, reaksjonsmønster og pauser i samtalen, i forhold til en lingvistikk som vil være opptatt av språket språklige nyanser i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). Ut fra mitt samfunnsvitenskapelige ståsted, så ønsker jeg å få fram historiene til ansatte i barnehager som driver med BKU. Jeg må være bevisst at de ulike ansatte kan ha ulike historier om det samme fenomenet, her BKU, og at det finnes mer enn én versjon av historiene om BKU. Hadde jeg valgt å benytte kun ett intervju, kunne jeg ha blitt sittende igjen med kun én historie uten å få det nyanserte bildet av BKU som jeg ønsker med denne oppgaven. Dette understrekes også av en av mine informanter som avslutter intervjuet med å si;

Det jeg har svart, det jeg kan fortelle deg, det er jo mine opplevelser av det. Nå har du jo snakket med ei, og nå skal du jo snakke med en til, og svarene kan jo være helt forskjellig. Det her er min oppfatning og den lever jeg godt med.

(Styrer)

Det er med andre ord viktig å studere en problemstilling fra flere vinkler, for eksempel med intervju av flere personer med ulike funksjoner i barnehagen. Dette er grunnen til at jeg har valgt å intervju både fagarbeidere, pedagogiske ledere og styrere, selv om det er styrerrollen som er hovedfokuset i denne oppgaven.

3.4 Situering og gjennomføring av intervjuene

I tillegg til mitt vitenskapsteoretiske ståsted, som jeg har vært inne på tidligere, så vil også jeg selv, både i lys av min rolle som forsker og min rolle som styrer i en barnehage, kunne påvirke intervjusituasjonen og med det de dataene jeg får. Min evne til situering vil her bli veldig viktig. Med situering menes hvordan forskeren plasserer seg selv inn i forskningen (Neumann & Neumann, 2012, s. 17), altså hvordan jeg som forsker evner å ta hensyn til hvordan jeg selv kan være med å påvirke forskningen, og da spesielt under innsamling av data. Det kan for eksempel være at jeg sitter med en egen forforståelse av hvordan det er å jobbe med BKU, fordi jeg selv har jobbet etter denne metoden i egen barnehage. Spørsmålene jeg stiller kan da være påvirket av denne forforståelsen. I og med at vi har vært flere sammen har utarbeidet intervjuguiden, anser jeg det som mindre sannsynlig at min forforståelse har påvirket spørsmålene, men jeg må likevel være klar over denne risikoen.

I en intervjusituasjon vil også det som *ikke* blir sagt og det som *ikke* blir gjort være avgjørende for hvilke data vi får inn (s. 17). Neumann & Neumann kaller forskerens evne til å reflektere over dette for feltsituering – altså hvordan forskeren plasserer seg ute i felten når hun intervjuer. I denne masteroppgaven har jeg brukt både intervju hvor jeg selv har vært intervjuer, men også data fra intervju hvor andre i prosjektgruppa har gjennomført intervjuene. Jeg opplever at det er lettere å bruke data som jeg selv har samlet inn, nettopp fordi jeg der har «det store bildet» - jeg har sett kroppsspråket til de som ble intervjuet og det blir da lettere å tolke også det som ikke ble sagt. Jeg har vært med på samskapingen av historien som kommer fram gjennom intervjuet. Underveis i intervjuene noterte jeg litt i forhold til kroppsspråk, noe som har vært til hjelp i analysedelen. Også Tjora peker på at når en forsker leser en transkribert tekst hvor hun selv har vært til stede, så vil forskeren lettere kunne gå tilbake og se for seg situasjonen (Tjora, 2017, s. 175). De intervjuene der jeg selv ikke var til stede har jeg fått ferdig transkribert, noe som har gjort det vanskeligere å fange opp det som *ikke* har blitt sagt. Muligheten for at viktige informasjon forsvinner er dermed til stede og noe jeg må ta hensyn til når jeg analyserer dataen. Jeg må være klar over at det er

flere måter å tolke det som står på papiret, det transkriberte intervjuet, og at min tolkning kan påvirkes av at jeg kun leser det som står og ikke har vært med på samskapingen av historiene.

De tre intervjuene som jeg selv gjennomførte var intervju med tre informanter som alle var veldig imøtekommende og tydelig satte pris på å bli intervjuet. De var tydelig stolt av det prosjektet de hadde vært med på og de endringene dette hadde ført til for deres barnehage. Intervjuene ble gjennomført i barnehagen de jobbet i, noe som informantene virket veldig komfortable med, samtidig som at dette bidro til at de var minst mulig tid vekk fra jobben sin. Som jeg vil vise i analysedelen så er dette med tid vekk fra avdeling og barna være en faktor som bidrar til motstand mot BKU, og en kan da trekke paralleller til det å bruke tid vekk fra avdeling for å delta på intervju. Som forsker opplevde jeg ikke at jeg stjal av deres tid, heller tvert imot at de satte pris på denne stunden til selv å kunne reflektere over dette kompetansehevingsprosjektet de hadde vært med på. Dette gjorde at intervjuene fikk en god flyt med preg av samtale og det ble få unaturlige avbrytelser eller «pinlig stillhet». Samtidig kan dette si noe om at forskningen kan være med å påvirke informantene, her i form av at de fikk tid til å reflektere over den prosessen de hadde vært en del av og at denne refleksjonen kan ha påvirket deres egen oppfatning av hvor vellykket dette prosjektet hadde vært.

Feltsituering handler også om hvordan andre oppfatter forskeren (Neumann & Neumann, 2012, s. 18). Svarene som informantene gir kan for eksempel påvirkes av at forskeren er uerfaren, fomler med det tekniske utstyret eller fremstår som usikker i sine spørsmålsformuleringer. Dette var noe jeg som fersk i forskningsfeltet, var litt bekymret for - at min ufarenhet skulle gjøre at jeg ble veldig bundet til intervjuguiden og ikke klare å stille de gode oppfølgingsspørsmålene. Dette opplevde jeg ikke, og jeg opplevde heller tvert imot at jeg ga informantene nok tid underveis. Jeg hadde det ikke for travelt med å stille neste spørsmål, noe som gjorde at informantene flere ganger fortsatte å reflektere rundt det vi hadde snakket om. Jeg merket her at det å ha jobbet som styrer selv i så mange år, ga meg en trygghet i det å samtale med andre. Selv om jeg ikke har gjennomført forskningsintervju tidligere, så har jeg gjennomført mange ansettelsesintervju samt mange samtaler med ansatte hvor det er viktig at den ansattes stemme blir hørt. Det at jeg selv fremstod som trygg i situasjonen var nok med å påvirke at informantene også ble trygge i situasjonen, noe som mest sannsynlig var med å gi et mer riktig bilde av det prosjektet de hadde gjennomført. Samtidig kan valg av tema også ha vært med på å trygge situasjonen for informantene. Dette

er ikke et sensitivt tema og et tema det virket som om de syntes det var lett å snakke om, selv om det var et par år siden prosjektet var avsluttet.

En annen form for situering, er selvbiografisk situering (Neumann & Neumann, 2012, s. 18) som handler om at forskerens evne til å se seg selv i et større perspektiv også påvirker forskningen. Selv om jeg i denne rollen var en masterstudent og fersk i forskerrollen, så har jeg med meg mye erfaring fra sektoren i min bagasje. Jeg har jobbet i sektoren i snart 20 år og jobbet i ledene stilling i omtrent halve av denne tiden. Jeg har med meg en forforståelse av hvordan det er å jobbe i barnehage og ikke minst hva som kan være til hinder for – eller drahjelp for – å gjennomføre barnehagebasert kompetanseheving, da min egen barnehage også har vært igjennom et slikt prosjekt. Jeg har også en forforståelse av hva det er som motiverer og hva som demotiverer ansatte i slike endringsprosesser, og hva som kan skape motstand. Denne forforståelsen er basert på egne erfaringer jeg har gjort i forhold til å motivere egne ansatte i ulike kompetansehevingstiltak, og jeg har egne erfaringer med at personale er lettere å motivere i tiltak hvor de selv har hatt et ønske om kompetanseheving, enn i tiltak som har blitt bestemt av andre, for eksempel av eier eller av et nettverk vi er med i. Det er derfor viktig for meg i denne oppgaven å knytte mine funn tett opp mot teori, slik at det ikke er min egen forforståelse som ligger til grunn for oppgaven. Jeg vil prøve å legge mine egne erfaringer litt til side, samtidig som jeg er bevisst mine erfaringer og vet at de kan påvirke min oppfatning.

3.5 Transkribering og analyse av data

3.5.1 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og senere fullstendig transkribert. Med fullstendig transkribert mener jeg her at alt som ble sagt, inkludert pauser/stillhet og ulike lyder, har blitt tatt med i transkriberingen. I følge Tjora (2017, s. 173) finnes det ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form og forskeren må selv gjøre transkriberingen ut fra hva som er nyttig i den gitte situasjonen. Det å være så nøye som mulig og få med mest mulig, både tenkepauser og lyder, oppleves for meg som nyttig i dette prosjektet. Dette med tanke på at det er en del av datamaterialet som jeg selv ikke har stått for, samt at mine intervju også skulle benyttes av andre. Dette er også i tråd med Tjora som hevder at når man setter i gang med en transkribering så er det ikke sikkert at man vet nøyaktig hva som vil betydning for den videre

analysen (s. 174), og da spesielt når det er flere som skal dele på materialet. En fullstendig transkribering gir materialet en større validitet, selv om det ifølge Kvaale & Brinkmann ikke finnes noe som heter «korrekt transkripsjon» (2017, s. 212). Det viktigste spørsmålet er hva som er nyttig transkripsjon for egen forskning.

Det at vi er flere som har vært med å samle inn data har på den ene siden gitt utfordringer i forhold til å bruke ferdig transkribert data, som jeg har vært inne på tidligere. På den andre siden har det gitt en styrke i forhold til at jeg har hatt tilgang til et langt større materiale enn del jeg ville kunne samlet inn på egen hånd med den tidsrammen som ligger til en masteroppgave. Å gjennomføre intervju, og ikke minst å transkribere de, er tidkrevende arbeid og i en masteroppgave begrenser det seg noe på hvor mye tid man kan bruke på dette. Jeg ser det derfor som en styrke at vi har vært tre studenter som har vært med i et større forskningsprosjekt og dermed har hatt tilgang til et forholdsvis stort materiale.

3.5.2 Analyse

Analyse ble gjort ved at transkriberingene av intervjuene først ble lest før deler av de har blitt diskutert av flere av deltakerne i prosjektet. Jeg har i min oppgave valgt å presentere en god del sitater for så å analysere disse. Selv om transkriberingene har vært fullstendige, så har jeg i analysen valgt å overføre samtalene til en mer litterær stil. Dette er noe som ifølge Kvaal & Brinkmann (2017, s. 312) gjør det mulig å formidle informantenes historie, noe som er det essensielle i min oppgave. I analysen har jeg bevisst brukt «hun» om alle informanter, selv om informantene bestod av både kvinner og menn, for å sikre anonymiteten til informantene. I case 2 er det intervjuer fra kun én barnehage, og for å sikre anonymiteten ytterligere har jeg valgt å ikke skille mellom case 1 og 2 i analysen, annet enn i de sitatene hvor rammen for BKU er relevant for analysen.

Første skritt på vegen for å analysere kvalitative data er koding (Tjora, 2017, s. 197). Ringdal (2013, s. 248) hevder at analyse av kvalitative data er vanskelig fordi det ikke finnes standardiserte teknikker, slik som i kvantitative studier hvor det blant annet benyttes ulike statistikk program. Jeg har i analyseprosessen benyttet meg av analyseverktøyet NVivo for å kode alle intervjuene. NVivo er et analyseprogram for bruk til å organisere og analysere kvalitative data. Jeg opplever dette som en standardisert teknikk og at det dermed finnes verktøy nettopp for dette, i motsetning til det Ringdal hevder.

Jeg startet med å lese intervjuene i sin helhet før jeg gjennom NVivo kodet de ut fra det som var relevant i min oppgave. Etter å ha kodet de en runde gikk jeg igjennom alle kategoriene og kodet de på nytt. For eksempel hadde jeg i første runde «motivasjon» som en egen kode, og andre runde kodet jeg alle «motivasjonskodene» inn i nye koder i form av type motivasjon. Fordelen med å bruke NVivo var at jeg ikke mistet helheten. Selv om jeg gikk inn i materialet for å se på et sitat som var kodet under «motivasjon», så kunne jeg med et par tastetrykk finne hvor dette sitatet var hentet fra og få opp hele sammenhengen hvor sitatet stod. Dette gjorde at jeg ikke mistet det «store bilde» men klarte å holde oversikten selv om datamaterialet i denne studien har vært stort.

Videre har jeg trukket ut de sitatene jeg har funnet relevant for å belyse min problemstilling og analysert disse i lys av ulike lærings- og motivasjonsteorier. Mine analyser ligger tett opp mot det som defineres som historieanalyse (Thagaard, 2013, s. 139). Ifølge Thagaard handler analyse av historier om å formidle budskapet om hva som har ført til suksess eller nederlag. Historiene formidler både poenget som fortelles, det som læres, og måten det blir uttrykt på fra den som er i læringsprosessen. Analyse av historier kan bidra til å forstå den sosiale som informantene er en del av. I min studie ønsker jeg å se på BKU som den sosiale konteksten for læring, og hvordan det motiveres til denne læringen.

Analysen ender opp i en drøfting av de funnene som er gjort og hva disse kan bety i forhold til motivasjon til læring gjennom BKU, sett i lys av tidligere forskning og relevant teoretisk perspektiv.

3.6 Etikk

Etikk i kvalitative forskningsintervju handler ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s. 95) om mer enn etiske spørsmål knyttet til selve intervjuet. Det handler om etiske spørsmål knyttet til hele forskningsprosessen fra begynnelse til slutt. Jeg har gjennom dette metodekapittelet berørt temaet flere ganger, men vil samle trådene og oppsummere det her.

Temaet for denne studien har ikke sensitive opplysninger eller vært omfattet av taushetsplikt. Min opplevelse under intervjuene var også at dette var tema som det var lett å snakke om, og at informantene ikke opplevde noe stress i forbindelse med intervjuene.

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 20.10.2017, i forkant av gjennomføring av intervju. Et krav fra NSD var at det ble innhentet informert samtykke fra alle informanter. Dette ble gjort, se vedlegg 1 for mal som ble brukt.

Det har likevel vært viktig for meg å anonymisere best mulig. Jeg har gjennom dette metodekapittelet vist hvordan jeg har anonymisert mest mulig, både i transkriberingen og analysen. Jeg opplever at denne anonymiseringen ikke har gått ut over validiteten til studien. Det at jeg har vært en del av en prosjektgruppe har vært med på å sikre validiteten, da vi har vært flere som har kunnet diskutere funnene. Veileder har også vært med på en del av intervjuene, noe som har bidratt til gode dialoger rundt hvordan ulike sitat kan tolkes.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg gå grundigere inn på empirien og trekke fram funn som jeg opplever som interessante for å belyse problemstillingen; **Hvordan motiverer styrere sine ansatte til læring gjennom Barnehagebasert kompetanseutvikling?** Disse vil bli analysert i lys forskningsspørsmålene som jeg har operasjonalisert gjennom teorien;

1. Kan den opplevde læringen gjennom BKU forstås som samskapt læring?
2. Er læringskulturen preget av læringsvilje når de jobber med BKU prosjekt?
3. Hvordan påvirker læringskulturen motivasjon for læring?
4. Legger styrerne vekt på god kommunikasjon, tillit og det å holde de ansatte i flytsonen, **Figur 6** (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95) når de motiverer til læring gjennom BKU?
5. Har styrerne opplevd motstand mot BKU og hvordan møter de i så fall denne motstanden?

Jeg vil se på begrepet læring og hvordan informantene opplever læring og læringstrykket i barnehagen når de arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette vil jeg se i lys av Illeris sin læringsteori og Senge sin teori om en lærende organisasjon. Her er det spesielt samskapt læring, læring gjennom kompetanseheving og læringsvilje / læringstrykk jeg vil se på. Videre vil jeg se på hva informantene legger i begrepet motivasjon, og hvordan de opplever å motivere eller bli motivert til læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling, og se dette i lys av de ulike motivasjonsteoriene jeg har presentert. Her er det spesielt motivasjon til læring jeg ønsker å se på, innenfor rammene for BKU.

I teorikapitlet skrev jeg at barnehagebasert kompetanseheving er en form for kompetanseheving som har som mål å skape endringer i praksis og at det er ulikt hvordan slike endringer blir møtt av ulike ansatte. Der enkelte får ny motivasjon og engasjement i jobben kan andre oppleve usikkerhet og angst i forhold til det nye og ukjente (Gotvassli, 2013b, s. 266). Dette kan igjen føre til motstand, både mot endringene i seg selv mens også mot kompetansehevingen som fører til endringen. Dette er bakgrunnen for at jeg til slutt vil se litt på hvordan informantene opplever motstand mot barnehagebasert kompetanseheving.

Flere av sitatene jeg presenterer omfatter flere av forskningsspørsmålene, slik at det vil gå litt over hverandre. Jeg tar ikke for meg ett og ett forskningsspørsmål, men vil prøve å se helheten i motivasjon til læring gjennom BKU. Selv om det er styrerrollen som er fokuset for denne oppgaven, vil jeg også belyse problemstillingen med sitater fra intervjuene av andre ansatte i barnehagen, da deres oppfatning av motivasjon for læring kan ha betydning for hvordan styrerne jobber med dette temaet.

4.1 Matnyttighet og læringskultur

I teorikapittelet har jeg sett på hva som skal til for at en organisasjon skal være lærende, og trukket fram de to disiplinene *personlig mestring og læring i team* fra Senge sine fem disipliner (Senge, 2006, ss. 6-10), som relevant for å se på læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan styrerne motiverer til slik læring. Det handler med andre ord om læring både på individ nivå og læring på gruppenivå, og sett i lys av Illeris sin læringsteori så kan denne læringen ha både innholdsmessige, drivkraftsmessige og samspillsmessige dimensjoner (Illeris, 2012, ss. 43-44).

I følge Senge (2006, s. 162) er det viktig å skape et klima i organisasjonen hvor de ansatte ønsker å utvikle seg og øke egen kompetanse, med andre ord et klima hvor det er en god læringskultur og de ansatte er lærevillige. Med en god læringskultur vil det skje en samskapt læring (Klev & Levin, 2009, s. 73).

I forhold til hva som må ligge til grunn for at de ansatte skal være lærevillige, beskriver en styrer det slik;

Ja, hvis det er matnyttig og henger på greip, så er de læringsvillige. Og det er det jeg tenker blir min rolle som leder, å gjøre det matnyttig. Altså det her med å bruke tid på å få det til å henge på greip, henge på greip med det du gjør, ikke sant, at du klare å lage de her forbindelsene imellom det her nye som kommer og det du faktisk talt gjør. Og det må man bruke tid på, ellers så er det nesten håpløst, hvis folk opplever at det her det kommer på siden og i tillegg, så er det ikke så enkelt å være mottakelig for læring. Men i det øyeblikket du ser at det kan gjøre din hverdag bedre, eller det kan gjøre at kvaliteten blir ..., at de skjønne *det*, så er folk mottakelig for læring. Det er egentlig der det ligger. Det skal vær en vits, det

skal ha et poeng. Og der tenker jeg at lederrollen blir så kjempeviktig, at det faktisk talt skal være en vits i, du skal få ... det skal ha gjenklang i noe. Ikke nødvendigvis at folk har sett et behov i forkant, men at de likevel, når det nå skjer, så «Ja! Det her er jo faktisk med å gjøre ting ...». (Styrer)

Her sier styreren noe om hva som må til for at de ansatte skal være lærevillige, at det må skapes en forståelse for hvorfor dette er viktig, det må være nok tid og de ansatte må være mottakelig for læring, ved at dette gjøres matnyttig for dem. Med å gjøre prosjektet matnyttig for personalet forstår jeg det som at hun ønsker å skape en forståelse hos personalet for at dette prosjektet vil gi de økt kompetanse i hverdagen, økt kompetanse til å mestre de oppgavene de allerede gjør. Hun ser det som sin oppgave å skape denne forståelsen hos personalet ved å hjelpe de til å se at denne kompetansen har de bruk for. Selv om ikke alle ser dette før prosjektet starter så vil hun i alle fall hjelpe de til å se det underveis. Hun ønsker å hjelpe personalet til å se at prosjektet vil gi de et faglig utbytte.

Jeg tolker dette sitatet som en måte å jobbe på for å unngå motstand mot BKU, ved å hjelpe de ansatte til å forstå matnyttigheten i prosjektet. Dette kan forstås ut fra **Figur 4 – Fireromsleiligheten** (Gotvassli, 2013b, s. 268), at styreren hjelper de ansatte gjennom de ulike rommene ved å gjøre prosjektet matnyttig. Styreren peker på at de ansatte ikke nødvendigvis har sett behovet for endring i forkant av et BKU prosjekt, noe som kan oppfattes som at de er fornøyd med tingenes tilstand som de er, at de er i selvtilfredshetsrommet. Med å være i forkant og gjøre prosjektet matnyttig for de ansatte, kan styreren påvirke tiden som brukes i fornektelsesrommet. Tiden kan kortes ned, eller til og med unngås. Styreren sier at når de ansatte opplever matnyttighet, så skjer det noe med dem og at de kan si «Ja! Det her er jo faktisk med å gjøre ting ...». Videre sier styreren at hvis folk opplever at prosjektet kommer på siden og i tillegg, så er det ikke så enkelt for de å være mottakelig for læring. Dette kan tolkes som at de er i kaosrommet, at de opplever prosjektet som rotete og uoversiktlig, fordi det er noe som kommer i tillegg til det de allerede gjør. For å møte dette sier styreren at hun som leder må få de ansatte til å se at prosjektet kan være med på å gjøre hverdagen deres bedre, slik at kvaliteten heves.

Ifølge denne styreren handler det om å bruke god tid på å gjøre utviklingsprosjektet matnyttig for de ansatte. I dette sitatet kan det med bruk av tid ses i sammenheng med det Gotvassli (2013b, s. 268) mener er en viktig lederegenskap i forhold til endringsledelse, at lederen må

utvise tålmodighet. Styreren ser at nettopp det å bruke tid på å skape forståelse er viktig for at de ansatte skal forstå sammenhengen i det BKU prosjektet de jobber med, at det nødvendigvis ikke er noe helt nytt som de skal gjøre i tillegg, men at det kan være en videreutvikling av det de allerede gjør. Styreren viser med dette sitatet at hun bruker tid på å skape trygghet i personalgruppa. Det med å skape trygghet kan ses i sammenheng med flere av motivasjonsteoriene. Maslows behovspyramide **Figur 5** (I Bolman & Deal, 2014 s. 153) og Herzbergs tofaktorteori (Herzberg, 1971) er to av motivasjonsteoriene som peker på at behovet for trygghet er noe som må være tilfredsstilt for at individer kan realisere seg selv. Dette sitatet kan tyde på at styreren opplever det som viktig å skape trygghet hos personalet nettopp for å kunne motivere de slik at de blir mottakelig for læring.

En av pedagogene i studien bruker også begrepet matnyttig i forhold til læring gjennom BKU, noe som kan underbygge styreernes opplevelse av viktigheten med å skape en forståelse for hvorfor barnehagen skal jobbe med BKU;

BKU skiller seg fra andre utviklingsprosjekt. I andre prosjekt så kan vi dra på et kurs en kveld og så er vi ferdig med det. Med BKU blir det kompetanseheving over en lengre periode. Det blir mer matnyttig da. Og så er det åpent for alle. Det er ikke bare pedagogene som skal være med å bidra til utvikling. (Pedagog)

Denne pedagogen trekker fram at det blir matnyttig fordi det går over en lengre periode og at det er for alle, uavhengig av faglig utgangspunkt. Dette sitatet peker på essensen med BKU, at det skal skje for hele barnehagen, og det kan tyde på at pedagogen opplever at nettopp det at det er for alle ansatte bidrar til at det blir en bedre læringskultur i barnehagen. Denne læringskulturen kan igjen bidra til økt motivasjon for å drive med utviklingsprosjekt gjennom BKU.

Læringskulturen i en barnehage henger sammen med de ansattes opplevelse av læringstrykket. En av fagarbeiderne uttrykker sin opplevelse av læringstrykket slik;

Jeg føler ikke at det er noe press på at man må utvikle seg faglig, men vi blir jo oppfordret, til kurs og slike ting. Men vi har hatt en del kollektive kurs gjennom BKU, og det er jo veldig greit at vi får litt som vi er nødt til å gå igjennom alle sammen. (Fagarbeider)

Denne fagarbeideren skiller mellom press og oppfordring, og uttrykker at hun ikke opplever at det er et press. En måte å tolke dette på er at hun opplever at hun har en valgmulighet, at hun har en reell påvirkning på eget arbeid. Deci & Ryan (1985, s. 164) setter opplevelsen av reelle valg som en motsetning til opplevelsen av press. Sett i deres sammenheng kan fagarbeideren tolkes dit hen at hun opplever en form for indre motivasjon. Det er nettopp opplevelsen av et reelt valg som er avgjørende for å oppleve indre motivasjon. Videre sier fagarbeideren at hun opplever at det er en oppfordring til kompetanseheving. Sitatet sier ikke noe om oppfordringene skjer i form av ytre eller indre motivasjonsfaktorer. Det kommer ikke fram om de motiveres gjennom lovnader om goder, for eksempel høyere lønn, eller om de motiveres gjennom indre motivasjonsfaktorer som muligheten til å påvirke egen arbeidssituasjon gjennom kompetanseheving. Det er andre funn i studien som viser at det benyttes både ytre og indre motivasjonsfaktorer for å motivere til kompetanseheving gjennom BKU. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.6.

4.2 Kompetansekartlegging

Læring i team, som er en av disiplinene i Senge sin teori om en lærende organisasjon (2006, s. 221), handler blant annet om å utnytte de ulike ansattes kompetanse til det beste for teamet. Gotvassli (2013a, s. 29) hevder at kompetansekartlegging er grunnlaget for å drive med alle former for utviklingsprosjekt. Det vil derfor være relevant å se på hvordan barnehagene har jobbet med kompetansekartlegging i forkant av BKU prosjektene.

Ingen av styrerne i de to casene i studien sier at de har foretatt noen form for formell kompetansekartlegging i forkant av BKU. En av styrerne uttaler at hun er «allergisk mot kartlegging», og at det er viktigere at hun som styrer «har fokus på kompetanse for å få en kompetanseheving». Med dette forstår jeg at hun mener at det er viktigere å fokusere på den kompetansen de ønsker å få, den kompetansehevingen de har mulighet for gjennom BKU, istedenfor å fokusere på hvilken kompetanse de allerede har. Dette kan henge sammen med hvordan BKU er organisert. Dette er en styrer i case 1, hvor barnehagene måtte søke om å få være med på de kompetansetiltakene som nettverket presenterte. De hadde mulighet til å komme med ønsker, men det var nettverksgruppen som tok avgjørelsen på hvilke tiltak de skulle tilby. Sitatet kan med bakgrunn i dette tolkes som at styreren mener at det er viktig for henne som leder å følge med på hva de kan få av kompetanseheving, framfor å ha fokus på å

kartlegge kompetanse i egen barnehage. Sitatene sier ikke noe om hun faktisk opplever å kjenne sine ansatte og deres kompetanse godt og at dette kan være en mulig årsak til at hun ikke ønsker å bruke tid og ressurser på det.

Selv om ingen av styrerne har foretatt en kompetansekartlegging i forkant av BKU, så opplever likevel de fleste informantene at de får arbeidsoppgaver som er tilpasset den kompetansen de har, noe som også tyder på at styrerne kjenner kompetansenivået til sine ansatte, selv uten en formell kompetansekartlegging. På spørsmålet om det er sammenheng mellom de oppgavene hun får og den kompetansen hun har, svarer en av pedagogene;

Ja jeg synes det, jeg synes at jeg har et godt samarbeid med styreren om hvilke oppgaver jeg kan ha og hva jeg får hos henne. Jeg har noe å strekke meg etter, vi blir brukt ut i fra det vi kan og står for. (Pedagog)

Denne pedagogen befinner seg i flytsonen **Figur 6** (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95), der hvor arbeidsoppgavene oppleves relevante i forhold til egen kompetanse og hun opplever samtidig at hun har noe å strekke seg etter. Pedagogen opplever at det er et godt samarbeid med styreren i forhold til hvilke oppgaver hun får. Opplevelsen av et godt samarbeid i forhold til arbeidsoppgaver kan si noe om hvilken læringskultur som finnes i denne barnehagen. Her er det da læringskultur etter Vist & Alvestad sin forståelse; «den praksis, de systemer av meningsskaping, tradisjoner, verdier etc. relatert til læring, som kommuniseres i en stadig pågående interaktiv prosess av og mellom ulike aktører» (2012, s. 10). Opplevelsen av et godt samarbeid kan forstås som at det er en interaktiv prosess mellom aktørene, her styrer og pedagog, i forhold til hvilke oppgaver pedagoger selv føler hun kan ha og de oppgavene hun får. Sitatet sier likevel lite om læringskulturen ut over samarbeidet mellom styreren og denne aktuelle pedagogen. Det sier ikke noe om alle i barnehagen opplever det slik eller om det for eksempel er noen form for konkurranse mellom de ulike medarbeiderne.

Sitatet over, om arbeidsoppgaver, kan forstås ut fra begrepet relasjonsledelse hvor blant annet Spurkeland (2009, s. 191) peker på viktigheten av en god relasjon mellom leder og medarbeidere. En relasjon som bygger på en gjensidig tillit er grunnleggende for å kunne lykkes med utvikling. Pedagogen sier at hun har noe å strekke seg etter, samtidig som hun sier både «jeg» og «vi» i samme setning, noe som kan være et tegn på at barnehagen klarer å utnytte kompetansen til de ansatte, både den enkelte ansatte og personalgruppa samlet.

Sitatet om samarbeid kan tyde på at det gjennom dialog og kommunikasjon mellom styrer og medarbeidere foregår en form for kartlegging, selv om styrerne sier at de ikke har gjennomført en formell kompetansekartlegging i barnehagen. Dette kan igjen tyde på at relasjonskompetanse er viktig innenfor ledelse av BKU.

En av styrerne, som uttalte at de ikke hadde hatt noen form for kartlegging, sier;

Vi tenker at refleksjon er det viktigste. Vi har brukt BKU til refleksjon på avdelingsmøter og personalmøter. De har krysset av og scoret seg selv, for å se sånn, «hvor er det jeg mangler kompetanse og hvor er det jeg trenger kompetanse, hva er det avdelingen trenger kompetanse på». Men vi har ikke lagt det inn i dataprogram da. (Styrer)

Her sier styreren at de har jobbet med refleksjon, og at den enkelte medarbeider selv har sett på og reflektert over hvilken kompetanse de har, hvilke områder de selv trenger kompetanseheving på og hva barnehagen har behov for av kompetanseheving. Dette er jo en form for kompetansekartlegging, selv om den ikke er formalisert ved at det er lagt inn i et dataprogram. Dette kan, sammen med sitatet om samarbeid, tyde på at barnehagene driver med en god del uformell kompetansekartlegging.

Flere av motivasjonsteoriene jeg har presentert legger vekt på viktigheten av at lederne kjenner sine medarbeidere godt. Det at styrerne ikke ser behovet for å formalisere kompetansekartleggingen kan være et tegn på dette. Selv om styrerne selv sier at de ikke har noen formell kompetansekartlegging, så svarer likevel flere av pedagogene at barnehagen har jobbet med kompetansekartlegging. En av pedagogene sier;

Ja, det har vi nå, ja det at alle skulle være med på det (BKU) og vi skulle bruke personalmøter og vi skulle jobbe jevnlig med det. (Pedagog)

Det at pedagogene opplever at det har vært kompetansekartlegging, mens styrerne sier at det ikke har vært det, kan vise at det ligger en ulik forståelse av begrepet kompetansekartlegging til grunn. Det kan tyde på at styrerne føler at de må ha noe konkret å vise til, i form av et dokument eller dataprogram, for kunne si at de har gjort det, mens pedagogene ser mer på hva

de faktisk har gjort, selv om dette kanskje ikke har ført til et skriftlig dokument. Dette kan også si noe om både læringskulturen i barnehagen og hvordan styrer motiverer til læring.

4.3 Samskapt læring

Barnehagebasert kompetanseutvikling handler om en utvikling gjennom samskapt læring, om å systematisere kollektive læringsprosesser og legge til rette for læring i fellesskap (Klev & Levin, 2009, s. 73). Det er nettopp dette som gjør at BKU skiller seg fra andre typer utviklingsarbeid i form av at det skal omfatte alle ansatte i barnehagen og det skal skje i barnehagen.

En av fagarbeiderne forklarer hvordan hun opplever kompetanseheving gjennom BKU annerledes enn andre kompetansehevingstiltak slik;

Det er jo en kollektiv læringsprosess å jobbe med BKU. Det å sitte og lese seg opp på dette alene, det tror jeg det er liten vits i. Det er en felles innsats. Men det er selvfølgelig ikke alle som er så glad for å skoleses. Det er noen som er litt opp i årene og som føler at de er ferdig utlært. De er på slutten av arbeidslivet. Og det synes jeg for så vidt er helt greit, at det ikke er noe press, at man MÅ for enhver pris. (Fagarbeider)

Her kommer igjen dette med å lære sammen i et team fram. Fagarbeideren opplever at det er liten vits i å lese seg opp på dette på egen hånd, det er gjennom de kollektive prosessene og en felles innsats at det skjer endringer, noe som kan ses i sammenheng med samskapt læring (Klev & Levin, 2009) og samspillsdimensjonen i **Figur 2 – Læringens tre dimensjoner** (Illeris, 2012, s. 43). I forhold til samspillsdimensjonen så handler kollektive læringsprosesser om at individer lærer noe felles gjennom den sosiale situasjonen de medvirker i. Sitatet over kan vise at nettopp det at utviklingsprosjektet skjer i barnehagen som en sosial arena og for alle som befinner seg i denne sosiale arenaen, gjør at det blir en kollektiv læringsprosess.

En av pedagogene i studien forklarer forskjellen på BKU og andre utviklingsarbeid på denne måten;

Vi har jo fått flere kurs gjennom BKU, kurs for hele personalet. Det ville vi ikke fått igjennom vanlige utviklingsprosjekt. For det er det som er så bra med dette prosjektet, at vi har vært sammen, alle sammen på alt. (Pedagog)

Dette sitatet viser, slik som det forrige sitatet, selve essensen med BKU; at det skjer en kompetanseheving for alle. Sitatet kan tyde på at det er disse kollektive læringsprosessene som gjør at de ansatte motiveres til læring gjennom BKU. Dette kan forklares med indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 43), at det er jobben i seg selv som motiverer. Sitatet kan også tyde på at denne motivasjonen forsterkes ved at læringen skjer kollektiv.

Også en av styrerne fremhever dette med kollektive læringsprosesser gjennom BKU som viktig i forhold til å drive med endringsledelse;

Det at alle var med, alle hadde den samme skoleringen og at det var noe vi hadde bestemt at vi skulle bruke tid på. Det å ha fokus på en og samme ting over såpass lang tid, det er det som må til når du vil endre en praksis. Og jeg er veldig glad i denne typen intern skolering. Spesielt når alle får samme kurs, da er det godt å være på kurs. Jeg har nok best erfaring med den interne skoleringen, altså det vi bruker tid på selv i barnehagen. Det er det som setter seg, som kommer inn under huden på alle. Som leder er det min rolle å hjelpe de med å få dette fokuset, for i barnehagehverdagen skjer det så mye hele tiden. Mange ting kommer utenfra, og da kan det være vanskelig for de som jobber på avdeling å tenke langsiktig og holde fokus. (Styrer)

Styreren peker i dette sitatet på de kollektive læringsprosessene, den samskapte læringen, som avgjørende for endringer. Hun peker på at det er denne formen for læring «som setter seg», med andre ord som fører til endring. Hun trekker fram at når alle får de samme kursene, den samme skoleringen, da er det «godt å være på kurs» og dette kan forstås som at felles skolering er med på å skape en felles kunnskapsplattform i barnehagen. Det at styreren opplever at det er denne formen for læring som kommer inn under huden på alle, kan tyde på at barnehagen gjennom BKU ikke bare får en kunnskapsbasert læring, men at denne læringen også blir erfaringsbasert (Gotvassli, 2013a, s. 104). Læringen går fra kunnskapsbasert gjennom felles kurs til erfaringsbasert ved at det settes ut i praksis i barnehagen.

4.4 Kompetanseheving - å snakke samme språk

Det at BKU omfatter alle ansatte i barnehagen, kan oppleves som at de ansatte får et felles fagspråk, og en av pedagogene peker nettopp på kompetanseheving for alle som en viktig forutsetning for utvikling av et felles språk;

For å få til nivåheving på fag, så må du selvfølgelig ha med alle. Eller det er en fordel. Da har man på en måte det samme utgangspunktet. Det er lettere for oss å drive det videre, når alle har vært igjennom det samme, selv om vi i utgangspunktet hadde ulikt ståsted. Jeg føler at da snakker vi på en måte det samme språket. (Pedagog)

Å ha et felles fagspråk kan gjøre noe med fellesskapet i barnehagen og den samskapte læringen. Sitatet viser at pedagogen opplever at et felles fagspråk er en forutsetning for å drive prosjektene videre. Selv de ansatte i utgangspunktet hadde ulikt faglig ståsted, så har de gjennom BKU prosjektet skapt dette fellesskapet gjennom et felles fagspråk. Dette sitatet er fra case 2, og barnehagen her jobber fremdeles etter modellen de brukte i BKU prosjektet selv om selve prosjektet er avsluttet for et par år siden. Dette kan tyde på at nettopp utviklingen av et felles fagspråk har gjort det mulig å drive prosjektet og modellen videre.

4.5 Motivasjon

Når det er noe styreren vil så får hun det til! Og hun stille jo mye opp for personalet. Akkurat i forhold til det her prosjektet også, så har hun vært veldig påkoblet. Ja, veldig hjelpsom i forhold til det tekniske rundt det og ... for mange så var det vanskelig å skrive ned veiledningsgrunnlag, før man får det helt inn i fingrene da. Så da har hun som sagt hjulpet veldig. Ja, og hun kan være med på avdelingsmøter og hjelpe til der også. (Pedagog)

Dette sitatet kan tyde på at det er et stort engasjement hos styreren, og at hun deltar aktivt i alle ledd i BKU slik at de ansatte oppfatter henne som veldig hjelpsom. I ordet hjelpsom så ligger det her både en forståelse av at hun hjelper til med praktiske og tekniske ting, men også at hun er en pådriver i prosjektet. Styreren oppleves som hjelpsom ved at hun er veldig tilstede i hverdagen til de ansatte, hun deltar på avdelingsmøter og bidrar i gruppa samtidig

med at hun hjelper den enkelte med for eksempel skriving av veiledningsdokument. Ordet engasjert er også det ordet som oftest går igjen når informantene blir spurt om hvordan styrerne motiverer, tillegg til det at de vet hvilken kompetanse barnehagen trenger og hva den enkelte ansatte trenger av kompetanseheving. Til tross for at de ikke har gjort noen formell kompetansekartlegging så vet de altså mye om hvilken kompetanse personalet har og hva de kan trenge mer av. Styrernes engasjement kan si noe om hvordan de ser på egen rolle i BKU. De opplever at det er de som må være den som driver prosjektet framover og legger til rette for alt det praktiske og samtidig motiverer de ansatte til å jobbe på denne måten.

En fagarbeider uttrykker dette i forhold til kompetanseheving, generelt;

Vi kan nok spille inn ønsker for kompetanseheving selv, men som regel så passer det sånn at det kommer. Jeg føler styreren har god dialog med kommunen også og vet hva som kommer og hva som er relevant for barnehagen. Og da synes jeg styreren er flink til å snappe opp og sende det videre til oss og spør om det her kan være interessant å være med på, «kanskje det her kan være noe for deg».

(Fagarbeider)

Selv om dette sitatet ikke var knyttet direkte opp mot BKU, så sier det noe om styrerrollen i kompetanseutvikling generelt, og kan derfor være interessant å se på. Sitatet viser at fagarbeideren opplever at styreren har god oversikt over både hva som er tilgjengelig av kompetanseheving, men også hva som kan passe for den enkelte ansatte. Det virker som om fagarbeideren har god tillit til styreren og til at styreren vet hvilken kompetanse hun som fagarbeider har bruk for, slik at hun ikke trenger å etterspørre denne kompetansehevingen selv. Den samme fagarbeideren sier litt senere i intervjuet;

Jeg prøver jo også å sette meg egne mål hele tiden, sånn som nå så ser jeg at det er mange fremmedspråklige barn og jeg kjenner at jeg kunne vært flinkere i forhold til språkutvikling. Da kan jeg gå til styreren og høre om det er noe å hente der, noe kompetanseutvikling. Og da vet jo styreren at det er en pedagog som holder på å studere det akkurat nå, som tar kurs i forhold til språkutvikling, så da kan jo jeg hente noe der. (Fagarbeider)

Dette sitatet er mulig å forstå i lys av de tre læringsdimensjonene i Illeris sin teori, *Figur 2* (2012, s. 43). Fagarbeideren kjenner selv på behovet for å reflektere over hvilken kompetanse hun har. Fokuset blir da på innholdet, eller innholdsdimensjonen og det å skape mening i arbeidet. Når fagarbeideren selv kjenner på lysten til å lære noe nytt basert på opplevelsen av mangelfunn kunnskap, så er fokuset på drivkraftsdimensjonen, på hva det er som gjør at hun ønsker ny kompetanse. Motivasjonen, eller drivkraften, til fagarbeideren ligger i opplevelsen av å ikke ha nok kunnskap til å mestre oppgavene, her i form av språkutvikling for fremmedspråklige barn. Her er det mulig å kjenne igjen både Hertzbergs egentlige motivasjonsfaktorer (1971, s. 72) og Deci & Ryans indremotivasjon. Motivasjonen ligger i arbeidet i seg selv i form av ansvarsfølelse og mulighet for å videreutvikle seg selv. Fagarbeideren kjenner på ansvarsfølelsen ovenfor de flerspråklige barna og ser samtidig en mulighet for å utvikle seg selv i jobben. Samspillsdimensjonen kan forstås når styreren kobler sammen ønske om kompetanseheving med den kompetansen som allerede finnes i organisasjonen. Læringsmulighetene blir større når den lærende involveres i samspillet. I dette sitatet så er det styreren som involverer fagarbeideren, den som søker kunnskap, i det læringsmiljøet som allerede finnes i barnehagen.

Flere av styrerne i undersøkelsen legger vekt på det å selv være motivert for BKU for å kunne motivere de ansatte til læring gjennom BKU. En av styrerne sier at BKU prosjektet «traff meg veldig som fagperson og vekket veldig interessen med å få implementert Rammepanen godt i barnehagen». Sitatet kan forstås som at styrerens motivasjon er indrestyre, hennes drivkraft er faget og det er viktig at et slikt utviklingsprosjekt treffer henne som fagperson., noe som kan ses i sammenheng med Deci & Ryan (1985, s. 43) sin teori om indremotivasjon. En annen styrer sier det slik;

Jeg har hele tiden lyst til å utfordre meg selv. Det er mye (kompetanseheving) jeg ikke hopper på for å si det slik, men når jeg først tenner på noe, da blir det på en måte en del av meg og da er jeg veldig god på å holde fokus. For det er ikke så lett, det er mange ting som skjer, plutselig er mange borte fra jobb og det blir spørsmål om vi likevel skal gjennomføre. Da sier jeg «ja!». Jeg må hele tiden være den som holder fokus, og det er vel kanskje en drivkraft jeg har, det at jeg klarer å holde fokus. Det handler vel også om at jeg liker å søke nye utfordringer i jobben min, enten ved å bytte jobb eller gjøre nye ting der jeg er. Så det er vel en

slags drivkraft, for å gjøre det mer sånn spennende. Men det må være fornuftig også.

Her sier styreren mye om hva som er hennes motivasjon og drivkraft for å drive med BKU. For det første liker hun nye utfordringer og ønsker å gjøre arbeidshverdagen sin mer spennende ved å gi seg selv nye utfordringer. Det kan se ut som om denne styreren like å bevege seg i ytterkant av flytsonen, **Figur 6** (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95) ved at hun motiveres av stadig nye utfordringer. Sitatet kan tyde på at det er en styrer som raskt kjeder seg om hun beveger seg i underkant av flytsonen hvor utfordringene blir for lave. Samtidig viser sitatet at hun selv er veldig klar over og tydelig på hva hun selv er god på, nemlig det å holde de ansattes fokus på BKU, selv ved stort fravær blant de ansatte. Det at hun vet hva hun er god på er med på å gi henne en mestringsfølelse, som kan forstås ut fra det Atkinson kaller «achievement motive» (1965, s. 241). Det kan tyde på at hun har tidligere erfaring som gjør at hun vet at dette er hun god på og som hun har fått gode tilbakemeldinger på.

Sitatet over forteller ikke hvordan styreren bruker denne egne indre drivkraften til å motivere egne medarbeidere, men senere i intervjuet sier den samme styreren dette om hvordan hennes egen motivasjon kan være med å påvirke hvordan hun motiverer sine medarbeidere;

Ja det her som motiverer meg, det med behov for utvikling, behov for å analysere og ... Det er jo ikke alle ansatte som blir motivert av det, for noen vil ha trygghet, ikke sant. Det å ha trygge rammer og at det ikke skjer så store endringer. Så det må jeg ha i bakhodet også, den balansegangen mellom å være pådriver og samtidig ha følere ute for å vite hva som skjer. Det er jo sånn at jeg hele tiden må gjøre det på en sånn måte at jeg får alle med. Og det er jo slik i personalgruppa at ikke alle er like motivert for alt, men det skal det være plass til også ikke sant, det viktigste er at vi i snitt har god kvalitet. Så kan det jo være sånn at noen har bedre kvalitet på det nære og trygge, men andre har andre kvaliteter. Det å bruke hverandre på det vi er gode på og at alle skal få bidra med sitt. Alle skal føle at når de kommer på jobb så er det ikke slik at det hele tiden stilles krav de ikke klarer, at det aldri er bra nok. Det er jeg veldig opptatt av og av å hele tiden vise folk hvor bra jobb de gjør, og så får jeg heller være en litt pådriver i den andre enden.
(Styrer)

Dette sitatet tyder på at selv om styreren selv drives av stadig nye utfordringer, så er hun klar over at det ikke er slik for alle. Som flere av motivasjonsteoriene påpeker så er det viktig at en leder kjenner personalet sitt godt, og dette kan vi se igjen i dette sitatet også. Styreren kjenner personalet godt ved at hun vet at ikke alle motiveres av det samme. Hun ser at ulike ansatte har ulike kvalifikasjoner og drives av ulike behov. Det kan også tolkes som om at hun er opptatt av å holde sine medarbeidere i flytsonen, **Figur 6** (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95), ved at hun ikke ønsker å stille krav som de ansatte opplever at de ikke klarer. Samtidig ønsker hun å motivere de ut fra en indremotivasjon, ved å fremheve hvor god jobb de ansatte gjør. Dette tyder på at hun oppfatter indre motivasjonsfaktorer som den viktigste motivasjonen og at medarbeidere kan oppleve angst, for eksempel i form av prestasjonsangst, dersom de presses ut av flytsonen.

En annen styrer uttrykker det slik;

Jeg mener at initiativet til BKU må komme innenfra. De ansatte må ha lyst til å være med og se potensiale i å være med. Hvis ikke tror jeg ikke de vil få så mye utbytte av det, hvis de blir tvunget til å være med. Men det er klart det ligger jo en forventning fra min virksomhetsleder om å delta. Så det ligger jo en forventning om at jeg må motivere. Men motiverer man på riktig måte så tror jeg at man får de ansatte til å bli med. (Styrer)

Her sier styreren at man får de ansatte motivert med å motivere de på riktig måte, og samtidig så sier hun at initiativet til å være med må komme innenfra, noe som tyder på at hun har mest tiltro til den indre motivasjonen, at det er den hun oppfatter som den «riktige» motivasjonen. Hun legger vekt på at personalet må ha lyst til å se potensialet i å være med på BKU og forklares av Deci & Ryans (1985, s. 5) som indremotivasjon. Det handler om følelsen de ansatte har om at de selv er med på å bestemme. Samtidig sier hun noe om at hennes overordnede også har forventninger til henne som styrer, om at hun skal klare å motivere de ansatte til å ønske å delta. Dette kan tolkes som om at styreren opplever et press om at hun må klare å motivere de ansatte til å ønske å være med, men det sier ikke noe om hva dette presset gjør med hennes egen motivasjon. Den samme styreren sier også, litt tidligere i intervjuet;

Det er jo en hektisk hverdag og det er ikke bare å presentere de der kravene merker jeg. For jeg vet at de har en travel jobb, altså jeg vil ikke presse mine

pedagoger, fordi jeg vet at det bare er å dytte folk utenfor stupet. Hvis de får for mye krav på seg, for det er tøffe og krevende hverdager på avdeling. Jeg har jo klare krav til pedagogene, men ikke ut over å holde seg faglig ajour. Jeg er litt forsiktig med å dytte for hard på, jeg vet at det er det som får folk til å stupe.

Dette sitatet sier noe om hvordan styreren opplever rammene for BKU. Det er et tydelig press fra hennes overordnede om å delta på de ulike kompetanseutviklingstiltakene som presenteres gjennom BKU, og at hun må motivere sine ansatte til å ønske å delta. Samtidig kjenner styreren selv på at det ikke alltid er så lett å presentere disse kravene ovenfor egne medarbeidere, fordi hun vet at de har hektiske hverdager. Dette kan tyde på at styreren opplever en form for krysspress. Hun har forventinger rettet mot seg selv om å motivere sine ansatte til å delta på BKU prosjekt, samtidig som hun ikke ønsker å presse for hardt på. Dette viser også at hun som leder kjenner personalet sitt godt og vet hva som kan dytte de ut av flytsonen **Figur 6** (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95). Det å «dytte folk utenfor stupet» kan tolkes som å dytte de ut av flytsonen, og at styreren er redd for at kravene blir for store i forhold til den arbeidskapasiteten de har og den kompetansen de har. Hun frykter at dette kan føre til at «de stuper» noe som kan tyde på at hun frykter at de blir sykmeldte, eller kanskje til og med forlater yrket, dersom presset blir for stort. Dette kan forstås i lys av det Illeris kaller motivasjonsproblemer (Illeris, 2012, s. 121). Samtidig sier styreren at hun har klare krav til pedagogene. Hun ser det som viktig at de får noen utfordringer. Det er viktig at de har noe å strekke seg etter, slik at de ikke havner utenfor flytsonen i den andre enden, hvor arbeidsoppgavene blir for lite utfordrende og dermed oppleves som kjedelig. Dette sitatet kan også tolkes som at lederen ikke tørr å stille krav til sine ansatte og kan være et tegn på en svak leder. Sitatet sier ikke noe om hvordan relasjonen mellom denne styreren og de ansatte er, og det sier heller ikke noe om det har vært noe dialog mellom henne og pedagogene i forhold til disse kravene.

4.6 Belønning som ytre motivasjon

Det er få av informantene som opplever at de har fått noen form for belønning for å delta i BKU prosjektene, og ingen som har opplevd noen form for sanksjoner. En av fagarbeiderne sier tidlig i intervjuet at det ikke har vært noen belønninger, men senere i intervjuet sier hun;

Jeg kom til å tenke på det du spurte om motivasjon, i forhold til belønning. Vi har jo hatt noen fine kurs, oppe på hotellet med varm lunsj, frukt, softis og kaffe. Det har jo vært kjempeflott! Så det er jo en motivasjon i de kursene der. (Fagarbeider)

Dette kan tyde på at det har vært en form for ytre motivasjon, selv om det umiddelbart ikke oppleves som en belønning. Ytre motivasjon handler ikke bare om belønning, men å skape et engasjement der hvor det ikke er en naturlig indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 129). Ytre motivasjon kan også være det å få noe ut over det man vanligvis får, og fagarbeideren i dette sitatet peker på rammene for kurset. Det er med andre ord ikke kursets innhold som er det eneste som motiverer, men det at de får dra på hotell og får varm lunsj og «pausesnacks».

En av pedagogene peker på anerkjennelse som en form for belønning og svarer slik på om hun har fått noen form for belønning;

Neeei. Jeg får jo belønning i form av ros. Vi er gode på å gi hverandre en klapp på skuldra synes jeg. Både styrer og de ansatte. (Pedagog)

Pedagogen drar litt på det i starten, i forhold til det å ha fått noe belønning, men peker så på det å få anerkjennelse i form av ros og en klapp på skulderen. Det å få anerkjennelse for jobben man gjør kan forstås ut fra Herzbergs tofaktorteori (1971, s. 72), at det er en hygienefaktor eller en form for indre motivasjon. Det å få en klapp på skuldra kan også ses i sammenheng med ytre motivasjon, dersom det er en bevisst handling fra styreren for å skape et engasjement. Om det er en bevisst handling fra styreren, eller om dette handler om læringskulturen i barnehagen, kommer ikke direkte fram i dette sitatet, men det at pedagogen først sier «vi», kan tyde på at dette er noe som ligger i kulturen.

En av styrerne sier at hun bruker belønning, ikke bare knyttet opp mot BKU, men generelt i barnehagen;

Jeg tenker at den belønningen folk skal ha det er trivsel på arbeidsplassen. Så jeg prøver å være med å skape trivsel. Blant annet på personalmøter så har vi ofte en quiz, som for eksempel kan være knyttet opp mot den nye rammeplanen eller i forhold til HMS. Da har jeg en belønning til de som vinner. For eksempel at de kan få gå ut å spise lunsj, der barnehagen betaler lunsjen og de får lov å være

borte en time fra jobb. Det er sånn jeg tenker i forhold til belønning og trivsel. Sanksjoner har jeg ikke noe tro på. Men jeg sier ifra dersom noen ikke gjør jobben sin, men ingen former for sanksjoner nei.

Sitatet viser at styreren har et bevisst forhold til belønninger som motivasjon, men at denne belønningen ikke knyttes direkte opp mot arbeidsprestasjon. Hun peker på at trivsel på arbeidsplassen er den viktigste motivasjonen, men at belønninger kan være med å styrke denne trivselen.

Flere av informantene har deltatt på kompetanseheving gjennom BKU som har gitt studiepoeng og dermed økt årslønn. Det er snakk om mellom 3000 – 5000 kroner økning i årslønna.;

Ja vi får for hvert 15. studiepoeng 5000,- kr, men det tror jeg er via fagforbundet. Vi får det hvert år. Det er veldig bra og er en gulerot for å ta etterutdanning da.
(Fagarbeider)

To fagarbeidere har tatt 15 studiepoeng i barnehagepedagogikk. De er jo fagarbeidere og har ikke hatt noe slik utdanning fra før. Og det synes jeg er så flott med denne BKU – opplæringa, at man finner ut at det er gøy å videreutdanne og etterutdanne seg. Det å få det påfyllet. (Styrer)

Disse sitatene viser at det ikke er belønning direkte gjennom BKU, men at de gjennom BKU har fått en formell kompetanseheving som igjen har ført til en økning i lønna. Det kan likevel tyde på at styreren mener at det å få en formell kompetanseheving i form av at det gir studiepoeng, er med på å motivere de ansatte. Også fagarbeideren peker på at de ekstra studiepoengene fungerer som en gulrot, noe som kan forstås som en hygienefaktor i Herzbergs tofaktorteori (Herzberg, 1971, s. 72) eller en form for ytre motivasjonsfaktor (Deci & Ryan, 1985, s. 129).

Selv om de ansatte sier at de ikke opplever noen form for belønning, så sier flere av styrerne at de bevisst bruker belønningssystem. En av styrerne sier at de får en del ekstra midler på grunn av et samarbeid med NAV, og at hun er tydelig på at disse midlene skal komme de ansatte til gode og at hun bruker det til å motivere de ansatte;

Jeg bruker en del midler på å gjøre hyggelige ting. Vi er som regel på en tur hvert år, for eksempel til Oslo. Nå skal vi på Les Misérables i januar. Så vi gjør slike ting. Vi bruker de pengene, vi bruker de 50.000,- kr. på slike ting. Og så passer jeg på å legge ut spor hele høsten da om at dette her fortjener dere, dette skal holde oss oppe gjennom vinteren og sånn. Motivere hele veien da rundt det. Og så er det ei gulrot da i slutten. Men det hadde jo aldri vært mulig uten det samarbeidet med NAV. Da hadde jeg aldri funnet penger til det. Men jeg tror det gjør noe med at personalet føler seg veldig løftet da når vi gjør det her. Og så har vi slike kvelder der barnehagen byr på det hele, med mat og med hele pakken. Og vi har også vært på kurs hvor vi har vi gjort en heldag ut av det og vært ute og spist og vært på et eller annet teater eller noe sånt noe. Så det tror jeg motiverer veldig mange.

Dette sitat sier noe om at styreren bruker en del midler på motivasjonsfaktorer som kan forstås som hygiene faktorer eller ytre motivasjon. Hun bruker midler på fellesarrangement som turer, teater og bespisning på kurskvelder. Hun sier også at hun legger igjen spor gjennom hele vinteren for å motivere de ansatte med denne belønningen som venter på dem. Dette viser at denne formen for motivasjon er noe styreren bruker bevisst, og kan tyde på at det er en form for motivasjon som hun tror har en effekt. Samtidig er styreren tydelig på at denne formen for motivasjon ikke er noe hun har mulighet til å finne midler til innenfor de normale budsjetttrammene til barnehagen. Dette er midler barnehagen får på grunn av et samarbeid med en ekstern aktør.

4.7 Motivasjon til læring – for barnas skyld

Flere av informantene peker på at det som motiverer de til å jobbe med BKU prosjekt er at de ser at det skjer en utvikling for barna nå de jobber med dette. Når informantene blir bedt om å beskrive hva de legger i begrepet en lærende organisasjon, svarer de aller fleste ut fra et barneperspektiv, altså hva det betyr for barnas læring at barnehagen er en lærende organisasjon, og ikke de voksnes læring. Dette trenger ikke å bety at de ikke har forståelse for begrepet. Det kan vise at de har et stort fokus på nettopp barna, også i forklaringen av sin egen utvikling og læring. Dette kan forstås som at det er en forutsetning for egen læring og utvikling at det skjer en utvikling også for barna. De ansatte motiveres til læring ved at barna

får en positiv utvikling, noe som påpekes av flere av informantene når de blir spurt om hva som er deres drivkraft for å jobbe med BKU;

Det er jo å gi barna en god barndom. Det er drivkraften min rett og slett. Barn trenger ikke nødvendigvis å være glade men jeg liker veldig godt å se at de har det bra. Og jeg liker å se at jeg kan gjøre en forskjell noen ganger. Og at jeg kan hjelpe og veilede. (Pedagog)

Pedagogen sier her at det å gi barna en god barndom er det som er hennes motivasjon, eller drivkraft, for å drive med BKU. Hun ønsker kompetanseheving fordi hun ser at det kan gjøre en forskjell for barna, ved at hun hjelper og veileder de. Dette kan også ses i sammenheng med tidligere sitat i forhold til matnyttighet – for denne pedagogen blir prosjektet matnyttig når hun ser at det gir barna en god barndom.

En av fagarbeiderne trekker fram at det er endringene som skjer i praksis og at disse endringene fører til bedre dager for barna som er hennes drivkraft; «Hvis jeg ser at det fungerer og at det gir noen resultater». Hun trekker frem eksempler om enkeltbarn for å vise at det ble endring; «Da ble det en endring, absolutt. I hvert fall for barnet, og den her mobbinga da, den ble det stopp på. Og barnet fikk finere dager». Motivasjonen for denne fagarbeideren ligger i at det skjer en endring og utvikling for barna. Hun måtte se at BKU prosjektet fungerte for barna, at det ga resultater for barna, for at hun selv skulle få motivasjon til å drive med dette prosjektet. Denne fagarbeideren hadde tidligere i intervjuet pekt på at rammene, som for eksempel tid og økonomi, kunne være til hinder for å drive med BKU, men når hun så resultatene prosjektet skapet for barna, så kom også motivasjonen for å drive med dette prosjektet.

Alle disse eksemplene viser at barna er viktige for motivasjonen til de ansatte i barnehagene, at utviklingsprosjektene de deltar i bidrar til en bedre hverdag for barna og en utvikling for barna. På samme måte kommer det fram i forhold til hva som demotiverer de ansatte. Dersom de opplever at prosjektet stjeler tid fra barna, så kan det gå ut over motivasjonen. For som en pedagog uttaler det, så er det stor forskjell fra for eksempel lærerne i skolen;

Vi har det jo ikke sånn som lærerne at vi kan, at når vi ikke har undervisning, så kan vi sette oss unna på dagtid. Vi har jo de her ungene rundt oss hele dagen, sånn at det må gjøres på kveldstid. Og da kan jo motivasjonen være litt sånn ymse.

(Pedagog)

Dette omhandler rammene for BKU, at er annerledes i barnehagen enn i skolen. Pedagogen opplever det å ha barna rundt seg gjennom hele arbeidsdagen som et slags hinder for å drive med BKU. Dette sitatet er fra case 2 hvor BKU prosjektet var organisert med møtevirksomhet på dagtid, men disse møtene krevde også at de ansatte stilte forberedt med veiledningsnotat. Dette kan tyde på at de ansatte får dårlig samvittighet når de går vekk fra avdelingen og den dårlige samvittigheten kan oppstå på grunn av at det går ut over kvaliteten på tilbudet for barna. Pedagogen i dette sitatet viser til at når de ikke kan gå vekk fra avdelingen og barna, så må mye av arbeidet gjøres på kveldstid og det er med å demotivere henne. Det kan tyde på at når de ansatte føler at de må bruke av egen fritid, at de ikke rekker å utføre alle oppgavene sine innenfor vanlig arbeidstid, så kan det gå ut over motivasjonen.

En av styrerne i studien beskriver dette med tid som en balansegang i forhold til de ansattes motivasjon for læring;

Det er hele tiden en balansegang på det å være borte fra barna og det å være sammen med barna. Det krever av meg som leder at jeg hele tiden må være i forkant, og være god på å informere om at nå skal vi ha fokus på dette og dette er viktig, så det ikke blir sånn «nå er de borte igjen». (Styrer)

Styreren peker her på mye av det samme som pedagoger i det forrige sitatet. Å jobbe med BKU prosjektet må ikke ta for mye tid vekk fra avdeling. Det kan oppleves som demotiverende dersom de ansatte ikke ser at det gir noe positivt tilbake til barna. De må oppleve at det skjer en utvikling i personalgruppa som igjen fører til utvikling for barnegruppa.

4.8 Relasjon og tillit

En av pedagogene uttrykker også at «det er det som kommer utenfra, det er det som vi føler at vi på en måte ikke kan si så mye nei til». Pedagoggen understreker at med utenfra så mener hun ikke det som kommer fra styreren, men fra nettverket. Dette kan tyde på at det som er bestemt av styreren i egen barnehage, ikke oppleves som at det er bestemt «top-down» og kan si noe om at styreren blir sett på som en av de ansatte, eller i alle fall ikke som en utenfra. I flere av både lærings- og motivasjonsteoriene jeg har presentert så legges det vekt på at lederen må kjenne medarbeiderne sine godt for lykkes med å motivere de til læring, det må være en god relasjon mellom leder og medarbeidere. Det at styreren ikke blir sett på som en utenfra kan bety at de ansatte har god tillit til styreren og at en av faktorene som påvirker denne tilliten kan være gode relasjoner mellom leder og medarbeidere. Tillit mellom leder og medarbeidere er en annen ting som går igjen i teoriene, og nødvendigheten av at denne tilliten er på plass for å kunne motivere til læring.

Flere av informantene påpeker også på at selv om de ikke har vært med på å bestemme at de skal være med på barnehagebasert kompetansehevingsprosjekt, så opplever de at de blir hørt. Dette kan tyde på at de opplever at de har fått uttale seg i forhold til BKU prosjektene de skulle delta på. Opplevelsen av å bli hørt, at det er god kvalitet på kommunikasjonen mellom leder og medarbeider, er en viktig faktor som må være på plass for at det skal være grunnlag for tillit (Spurkeland, 2009, s. 193). En av pedagogene sier «Det er klart at det er ikke alt vi får bestemme, men vi får i hvert fall lov til å ytre oss og det tenker jeg jo er kjempeviktig». Dette kan også tyde på at pedagoggen har tillit til at styreren eller nettverket tar den riktige avgjørelsen og at denne tilliten blant annet bygger på opplevelsen av å bli hørt. En annen pedagog uttrykker det på denne måten;

Det var nok bestemt at vi skulle være med *latter, men det var bra. Vi ble spurt! Så hadde vi blånektet så Men vi (pedagogene) har vært opptatt av at vi ikke skulle ha flere prosjekter samtidig, for ofte så har kommunen sine ting de skal ha i forhold til sykefravær og personal ... Så det har vi klart å få til. (Pedagog)

Selv om avgjørelsen på at de skulle være med på utviklingsprosjektet egentlig var tatt, så opplever pedagoggen her likevel at de som pedagoggruppe blir hørt. Hun har en oppfatning av at dersom de hadde blånektet på å være med, så hadde de blitt møtt på det og barnehagen

hadde antageligvis ikke blitt med på prosjektet. Hun peker også på at de som pedagoger stilte noen krav til rammene – at det ikke skulle være mange andre prosjekt samtidig, og dette var noe som det ble tatt hensyn til. Dette kan ses i sammenheng med det Barsøe sier om at ord og handling må stå i stil for at det skal være grunnlag for tillit mellom leder og medarbeider (Barsøe, 2016, s. 23). En leder må ikke, ifølge Barsøe, stadig be om innspill for så å ikke ta de til følge, da dette kan føre til at tilliten blir brutt.

4.9 Motstand

Som presentasjonen av casene viser, så er tema for den barnehagebaserte kompetanseutviklingen bestemt «top-down» - altså at det er bestemt i nettverket uten at de ansatte i barnehagene har hatt reell påvirkning på det. En av styrerne som ble intervjuet sier dette om prosessen for å bestemme om den aktuelle barnehagen skulle delta på dette prosjektet eller ikke;

Det var nok ikke en sånn veldig demokratisk prosess det, for jeg hadde vel egentlig inni meg selv bestemt meg for ... det var liksom ikke presentert sånn at «det her kan vi være med på, hva sier dere?» Det var mere sånn «Det her skal vi være med på, hvordan skal vi gjøre det?» (Styrer)

Styreren forteller at det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet ble lagt fram på et personalmøte, men som sitatet viser så hadde hun egentlig allerede tatt avgjørelsen på at dette var noe som barnehagen skulle være med på. De ansatte hadde med andre ord ingen reell påvirkning på om de skulle være med på dette prosjektet, selv om de har fått lov å være med å påvirke hvordan de skulle jobbe med det, hvordan det skulle organiseres i hverdagen.

Alle styrerne som har blitt intervjuet sier at de har møtt lite motstand. De påpeker at det lille som har vært av motstand har vært fra enkeltpersoner, men at flere ansatte, enten alene eller i gruppe, har stilt noen krav til rammene rundt utviklingsprosjektene. Kravene, som for eksempel et krav fra en pedagoggruppe om å ikke drive med flere prosjekt parallelt, ser ikke ut til å oppleves som motstand fra styrerne. Motstanden som kommer fram i intervjuene ser ikke ut til å være på innholdet i utviklingsprosjektene, men mer på rammene for et slikt utviklingsprosjekt og da spesielt dette med tidsbruk og bruk av personalressurser;

Jeg husker at jeg var litt negativ til ... i begynnelsen, og så spurte jeg om det her faktisk var en ting som lot seg gjennomføre. Er det noe vi har tid til? Jeg hadde litt vanskelig for å se tidsperspektivet i det. Jeg synes jo at en barnehagehverdag kan være ganske hektisk, så derfor stiller jeg fort spørsmål hvis det er noe, noe som tar opp tid, i forhold til at vi må være unna ungene liksom. (Fagarbeider)

I begynnelsen da var vi nå spente og vi tenkte at hva er nå det her, og det så veldig stort ut. I begynnelsen var det litt murring og «skal vi være med på det her?» og «er det nødvendig?» og «vi har jo så mye». (Pedagog)

Disse sitatene kan tolkes som at det er nettopp rammene og ikke innholdet i BKU som har skapt motstand. Dette kan også ses i sammenheng med at de ansatte er opptatt av at BKU ikke skal ta tid vekk fra barna uten at det gir noe tilbake til barna, at det skjer en positiv utvikling for barna, og prosjektet må være matnyttig. Dette ser også ut til å være ganske likt mellom de to ulike måtene å organisere BKU på. Selv om sitatene over var fra samme case, så kommer dette fram i begge casene. De ansatte er opptatt av at BKU prosjektene ikke må ta for mye tid vekk fra barna.

Det er ingen av informantene som nevner økonomi direkte som en begrensning, men dette med økonomiske rammebetingelser i barnehagen kommer likevel til syne, i form av at det pekes på lite tid og folk;

Det er for lite folk i hverdagen, vi har for liten tid til å ta ut folk til å drive med utvikling. Og folk får dårlig samvittighet når de går ifra fordi de vet at det blir travelt igjen på avdelingen. Så det er det mest utfordrende, vi har ikke tid og vi har ikke folk. (Styrer)

At folk får dårlig samvittighet når de går i fra avdelingen for å drive med utviklingsarbeid kan tyde på at det oppleves som at det ikke er nok mennesker igjen til å ta seg av barna som er der. Det antydes at det med bedre økonomiske vilkår kunne vært bedre forutsetningene for å drive med barnehagebasert kompetanseutvikling, fordi rammene for å leie inn vikarer hadde vært større. Det med dårlig samvittighet kan også ses i sammenheng med indre motivasjon, at de ansatte får dårlig samvittighet fordi BKU prosjektet de deltar på går ut over barna i form av færre voksne igjen på avdeling for å være der sammen med barna. Heller ikke her ser det ut til

å være noen forskjell mellom de to casene, noe som kan tyde på at dette egentlig handler om rammene i en barnehage generelt og ikke direkte knyttet opp mot BKU.

Samtidig peker flere av informantene på de økonomiske rammene for barnehagebasert kompetanseheving er bedre enn andre typer kompetanseheving. Dette kan ha sammenheng med måten BKU blir organisert på. I det ene caset søkte hver enkelt barnehage i nettverket om kompetansemidler fra fylkeskommunen som ble samlet i en stor felleskasse som ble benyttet til ulike BKU tiltak som barnehagene videre kunne velge om de ville være med på eller ikke. Flere av informantene opplever dermed at BKU prosjektene var «gratis» i form av at de ikke betalte noe direkte for kursene, foredragene, veiledningen og lignende. En av styrerne beskriver nettopp dette slik;

BKU opplæringa har jo vært fantastisk, i og med at det er gratis. Det koster jo i form av å leie inn vikarer. Når en hel avdeling har vært med på prosjektet, så blir det jo på en måte kostnad der men det er jo rimeligere enn andre ting. (Styrer)

Så selv om de ansatte peker på tid og ressurser som årsak til at det har vært noe motstand, så kommer det ikke fram gjennom intervjuene at de økonomiske rammene har vært noe stort hinder for å drive med BKU.

En annen årsak til motstand kan være frykten for det ukjente, noe som kan tyde på at det å drive med BKU kan innebære å bevege seg ut av flytsonen i Csikszentmihalyis flytsonemodell, **Figur 6** (1991, s. 95)

Jeg tenker det kan handle om frykt for det ukjente. Noen kan tenke ekstra jobb. At det blir ... Og så kan det være så enkelt som om at en selv har så mye privat at man tenker at dette blir ekstrajobb og det har jeg ikke kapasitet til nå og dette blir for mye for meg. Og så kommer det ut i heller negativt enn ... (Pedagog)

Dette sitatet kan ses i sammenheng med fornektelsesrommet i fireromsleiligheten, **Figur 4** (Gotvassli, 2013b, s. 268). Frykten, for det ukjente sammen med følelsen av å ikke ha kapasitet til å lære noe nytt kan tyde på at de ansatte ikke ser behovet for endring, og dermed ikke behovet for ny kunnskap. Hadde de sett behovet for endring, så hadde kanskje ikke prosjektet virket som en ekstrajobb som de ikke har kapasitet til. Motstand mot læring kan

med andre ord ses i sammenheng med motstand mot endring (Gotvassli, 2013b, s. 114) og en av styrerne forklarer motstand mot endring med en form for frykt eller angst;

Det er vel sagt at angst skaper utvikling og jeg ser vel at i starten av prosjektene så ser jeg at det kan være angstbasert både i forhold til pedagogen og assistenten på «Hvordan skal vi fikse dette?», «Hvordan skal vi klare dette?», «Oi, vi skal ha framlegg». Men vi har klart å dra det ned til at nå tar vi en og en ting i gangen. (Styrer)

Dette sitatet tyder på at det har vært spørsmål blant de ansatte i forhold til at de er usikre på om de klarer dette. Denne frykten for det ukjente som pedagogen pekte på kan handle om at de ikke helt vet hvordan de skal gripe fatt i prosjektet. Prosjektet kan i starten virke stort og litt vanskelig, og det at noen sier «Oi, vi skal ha framlegg» kan vise til at dette er nytt for dem. Det er noe de ikke har så mye erfaring med. De dyttes ut av flytsonen, og som styreren peker på, kan det da oppleves litt angstfylt. Men trenger det å bli dyttet ut av flytsonen og å kjenne på redsel for å ikke klare dette, nødvendigvis bare være negativt? Eller kan denne angsten, eller motstanden, også brukes til noe positivt? En av styrerne peker nettopp på dette, at motstand kan brukes til noe konstruktivt, til å belyse utviklingsprosjektet fra flere sider. Hun sier at det nesten alltid vil være en eller annen form for motstand mot nye ting, men at;

Motstand kan også brukes til noe bra. For hvis du faktisk kan greie å bruke den motstanden til å si noe om at «det betyr at du er engasjert» og vri det til at den som viser motstand opplever at «jeg hører hva du sier, og det du nå prøver å si det må vi ha med oss inn i det prosjektet her». Vi trenger å høre den siden av saken også. Da får man til veldig mye mer enn at man blir irritert på den som yter motstand. (Styrer)

Dette kan forstås ut fra det Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 382) sier om motstand, at motstanden også kan brukes til noe konstruktivt, til å skape engasjement og kreativ problemløsning i bedriften. Sitatet kan også si noe om tilliten mellom styrer og medarbeidere, og igjen at denne tilliten bygger på god kvalitet på kommunikasjonen mellom leder og medarbeider. Styreren lytter til de som yter motstand og prøver å forstå denne motstanden istedenfor å bli irritert på den.

Motstand kan knyttes opp mot det jeg startet denne analysen med, nemlig opplevelse av matnyttighet, og en av styrerne sier det på denne måten;

Det som hindrer endring gjennom BKU, det er hvis motstanden blir så stor at man opplever å bli motarbeidet. Og da tror jeg grunnen rett og slett er det at folk ikke forstår vitsen. Igjen det med å få ting til å henge på greip og stille krav til folk som de har mulighet til å mestre. Så det er viktig å få folk med seg og tenke at motstand ... de gangene man møter motstand, så er det egentlig fordi du haster framover, for det må man ikke gjøre. Eller at man ikke har fått folk til å forstå vitsen. (Styrer)

Det å forstå vitsen med BKU, det å gjøre det matnyttig for de ansatte er i følge denne styreren det som hindrer motstand. Dette kan handle om å skape en forståelse for det man skal gjøre for å forhindre at de ansatte blir igjen i i selvtilfredshets- eller fornektelsesrommet i **Figur 4 – Fireromsleiligheten** (Gotvassli, 2013b, s. 268)

5 Drøfting

I dette diskusjonskapittelet til slutt vil jeg se på forskningsspørsmålene for å se om jeg har fått belyst disse gjennom analysen, og drøfte de funnene jeg har fått. Selv om de til tider kan gå litt over i hverandre vil jeg ta for meg ett og ett forskningsspørsmål.

1. Kan den opplevde læring gjennom BKU forstås som samskapt læring?

Analysen viser at samskapt læring og kollektive læringsprosesser er det som kjennetegner BKU og at det er nettopp dette som skaper motivasjon hos de ansatte. Det er flere av informantene som belyser at BKU er en læringsprosess for alle og at det skjer i barnehagen, og at det er nettopp dette som gjør prosjektene matnyttige. Det kan virke som at disse forutsetningen gjør at det får en nærhet til praksisfeltet og den jobbe som utføres i det daglige. Det er denne nærheten som er med på å gi prosjektene mening – det blir matnyttige. En teoretisk tilnærming for å forstå dette er å bruke innholdsdimensjonen i Illeris sin læringsteori. Illeris hevder altså at læring uten forståelse, eller meningsskaping, er utilstrekkelig læring (Illeris, 2012, s. 101). Men må læringen være samskapt for å skape mening? Det gir i grunnen denne analysen ikke noe godt svar på, men det ser ut til at samskapt læring er med å styrke meningsskapingen i BKU prosjektene. Samtidig må det, ifølge Senge (2006, s. 131), være en utvikling av personlig mestring med evne og vilje til å lære på individnivå, for at barnehagen skal bli en lærende organisasjon. Teoretisk kan dette da forstås som at samskapt læring ikke bare handler om å lære det samme samtidig, men det må også skje en læring på individnivå.

For å forstå om læring gjennom BKU er samskapt, kan man ta utgangspunkt i Illeris (2012, s. 152) og de kriteriene han hevder må ligge til grunn for å kunne kalle læringen for en kollektiv prosess. Disse kriteriene er at individene må inngå i en felles situasjon, læringen må foregå på et område hvor deltakerne har felles forutsetninger og den må være av en slik art at alle ønsker å mobilisere nødvendig energi for å få denne kompetansen.

Dersom man ser på det å jobbe i en barnehage som en felles situasjon så ligger BKU innenfor denne definisjonen av kollektive læringsprosesser. Det at læringen for det meste skjer i barnehagen ser ut til å være med å forsterke dette, ved at fellesskapsfølelsen styrkes. Dette kan vi se i analysen ved at de aller fleste informantene trekker frem det med at BKU er for alle som en motivasjonsfaktor for å drive med denne typen prosjekt.

Videre sier altså Illeris at de som inngår i læringsprosessen må ha felles forutsetninger for at læringsprosessen skal kunne kalles kollektiv. I barnehagen kan det være et stort sprik mellom utdanningsnivå, fra de som er ufaglært til pedagoger med mastergrad. Det kan også være store forskjeller på hvor lenge de har arbeidet i barnehagesektoren. Kan man da si at de har like forutsetninger? Mye kan tyde på at de opplever at BKU gir de disse samme forutsetningene, eller som den ene pedagogen beskriver det, at de får et felles fagspråk. Det kan virke som at alle som jobber i barnehage opplever at de har noe felles, og da er det spesielt denne motivasjonen knyttet til barnas utvikling som trekkes fram. Denne motivasjonen kan tolkes som at det finnes forutsetningene som oppleves som felles og at dette kan være med å skape kollektive læringsprosesser. Videre blir disse forutsetningene forsterket gjennom BKU ved at de ansatte får dette felles fagspråket. Teoretisk finnes det ifølge Ødegård, Nordahl & Røys (2017, s. 112) ingen forskning på om et slikt felles fagspråk har noen påvirkning på det pedagogiske arbeidet. I lys av lignende forskning i skolen, velger de likevel å trekke fram en mulig konsekvens av et felles fagspråk i barnehagen. Det er at personalets forståelse av fagspråket kan ha betydning for hvordan det pedagogiske arbeidet legges opp, og for hvordan personalet forstår og løser situasjoner som oppstår i barnehagen på (s. 113). Det å få et felles fagspråk gjennom BKU kan dermed være med å forsterke de felles forutsetningene for læring, noe som er med på å gjøre denne formen for læring til en kollektiv læringsprosess og dermed samskapt læring.

Til slutt pekte Illeris på at læringen må være av en slik art at alle ønsker å mobilisere nødvendig energi for å få denne kompetansen. Det at styrerne opplever lite motstand kan være et tegn på at motivasjonen til de ansatte er på plass. Det kan virke som om styrerne har klart å mobilisere denne nødvendige energien hos sine ansatte, og det kan virke som om det å gjøre prosjektene matnyttige skaper denne energien. Meningsskaping skaper med andre ord energi. Når personalet ser at BKU prosjektene gir de en kompetanse som er med og hever kvaliteten i barnehagen, så blir de motiverte. På den andre siden så peker flere av de ansatte på at det kanskje ikke er alle som er like motiverte og trekker blant annet fram de som er på slutten av arbeidslivet. De som har mye å tenke på i privatlivet trekkes også fram som noen som kanskje ikke er like motiverte dersom mye arbeid må gjøres utenom arbeidstid. Det er ingen av informantene som selv omtaler seg selv i noen av disse kategoriene, men trekker fram at det kan være slik for andre ansatte i barnehagen.

Samskapt læring defineres av Klev & Levin (2009, s. 73) som å systematisere kollektive læringsprosesser ved å legge til rette for arenaer hvor aktørene kan møtes for å lære i fellesskap. Analysen viser at det er dette styrerne gjør gjennom BKU. De legger til rette for arenaer, ved å være igangsettere av BKU prosjekt, hvor de ansatte kan møtes for å lære noe i fellesskap. Det kan dermed se ut til at styrerne opplever læringen gjennom BKU som samskapt læring.

2. Er læringskulturen preget av læringsvilje når barnehagen jobber med BKU prosjekt?

3. Hvordan påvirker læringskulturen motivasjonen for læring?

Disse to forskningsspørsmålene overlapper hverandre såpass at jeg her velger å se på de sammen. En læringskultur er altså den praksisen som råder i barnehagen, med de tradisjonene, verdiene og meningsskapingen som kommuniseres mellom individene som jobber der (Vist & Alvestad, 2012, s. 10). Min studie gir gjennom kvalitative intervju kun et lite innblikk i læringskulturen. Gjennom intervjuene har jeg fått historiene til de ansatte som kan fortelle noe om den opplevde kulturen. Det jeg ikke har fått så mye innblikk i er de tradisjonene og verdiene som ligger til grunn i de ulike barnehagene i studien. Det jeg kan si i forhold til læringskulturen begrenses med andre ord av de historiene som kommer fram gjennom intervjuene.

Som jeg var inne på under det første forskningsspørsmålet, så er det først når arbeidet gjennom BKU oppleves som meningsfullt at de ansatte virkelig blir motiverte for å jobbe på denne metoden. Men kan dette også si noe om læringskulturen i barnehagen, og læringsviljen? En av styrerne trekker fram dette med matnyttighet, og hevder at dette er en av hennes viktigste oppgaver som leder. Hun må sørge for at BKU prosjektet oppleves meningsfylt for de ansatte. Hun hevder videre at når det blir meningsfylt så er det også stor læringsvilje. På den ene side kan dette bety at læringsviljen er stor, men under den forutsetningen at de ansatte ser at det skaper mening for dem. Dette kan på den andre siden ses på som at de ansatte er skeptiske til det som er nytt og ukjent for dem. De må selv se og oppleve at det faktisk fungerer i hverdagen for at motivasjonen skal komme. Isolert sett kunne dette sagt noe om at det kan virke som om tilliten mellom styrer og ansatte er dårlig. At de

ansatte ikke stoler helt på at de prosjektene styreren igangsetter faktisk vil være til nytte i jobben deres. Det er likevel såpass mye i studien som tyder på at relasjonen og tilliten mellom styrere og ansatte er gode, og det er derfor vanskelig å trekke en slik konklusjon.

Det som også går igjen i analysen er at BKU prosjektene gir de ansatte den samme opplæringen og at dette er med på å skape denne læringsviljen. Igjen kan dette forstås teoretisk med at de ansatte opparbeider et felles fagspråk, og at dette fagspråket gjør at de opplever at det blir enklere å kommunisere i hverdagen. En mulig konsekvens av dette var altså, ifølge Ødegård, Nordahl & Røys (2017, s. 113) at det kan få betydning for det pedagogiske arbeidet, og for personalets håndtering av ulike hendelser som oppstår i barnehagen. Et bedre pedagogisk arbeid kan videre påvirke kvaliteten for barna, noe som flere informanter trekker fram som avgjørende for deres motivasjon. Det kunne ha gått den andre veien, at det store skillet i fagspråket som ligger til grunn ved oppstarten av slike prosjekt kunne vært med å hindre en utvikling. Når det ikke ser ut til å skje, så kan det skyldes to ting. På den ene siden kan det være at barnehagene er så gode på å bruke fagspråk i hverdagen at de allerede har et godt innarbeidet fagspråk i læringskulturen, og at BKU bare er med og styrker dette fagspråket. På den andre siden kan det være at det brukes så lite fagspråk i hverdagen, slik at også pedagogene har «mistet» en god del fagspråk. Da vil BKU prosjektene være med å gi de dette språket tilbake. Når også assistenter og fagarbeidere får det samme grunnlaget, vil det være lettere å holde fagspråket ved like i hverdagen. Larsen & Slåtten (2017, s. 2) viser i en artikkel til en rekke tidligere forskning, blant annet fra Eik (2014), Ødegård (2011) og Pettersvold & Østrem (2017), som viser at barnehagelærere generelt bruker fagspråket sitt lite. Det intuitive hverdagsspråket er det språket som er innarbeidet ute i praksisfeltet. Tidligere forskning viser også at nyutdannede barnehagelærere raskt slutter å bruke faguttrykk som de har lært gjennom utdanningen. Det er derfor nærliggende å anta at det er en læringskultur med manglende fagspråk som er grunnlaget for motivasjon til læring gjennom BKU, og ikke videreutvikling av et allerede velfungerende fagspråk.

Spørsmålet som kan stilles her er hva pedagogene egentlig lærer gjennom BKU? Er det læring når de egentlig bare tar i bruk noe de har lært tidligere? Dette kan settes i et teoretisk perspektiv ut fra det Gotvassli kaller relæring (2013a, s. 120). Relæring kan forstås som å lære igjen men i lys av nye erfaringer, og Gotvassli hevder at dette er en viktig del av det å lære i team. Når pedagogene relærer bruken av fagspråk, så kan dette være en viktig del av den samskapte læringen, spesielt når de klarer å få med seg fagarbeiderne til å bruke det samme

språket. Busch (1992) hevder i sin forskning at kompetanseheving ikke automatisk fører til positive endringer i praksis. Kompetansehevingen må være knyttet til mestring og indre motivasjon for at den skal bli anvendt. Når de ansatte får et felles fagspråk som de opplever at de mestrer, da kan dette med andre ord påvirke praksis når prosjektet er avsluttet også. Barnehagen i case 2 har valgt å jobbe videre etter modellen de innført gjennom BKU prosjektet, selv etter at prosjektet var ferdig. Dette kan vise at kompetansehevingen har ført til positiv endring i praksis.

Mangelen på formell kompetansekartlegging kan også være med å si noe om læringskulturen i barnehagen. På den ene siden kan det bety at styrerne ikke er så opptatt av en slik kartlegging, eller som en av styrerne beskriver det, at hun er «allergisk mot kartlegging». Dette kan bety at de ikke er så opptatt av den kompetansen som allerede finnes, da de er mer opptatt av den kompetansen de ønsker for personalet sitt. Dette kan påvirke kulturen i form av at styrerne sender ut signaler om at den kompetansen som allerede finnes ikke er så viktig, og det kan bli vanskeligere å motivere de ansatte til ny læring gjennom BKU. Barnehagesektoren er i stadig utvikling og endring og dersom personalet opplever at det kun er «ny» kunnskap som er spennende og ikke den «gamle» kunnskapen, kan de oppleve å stadig bli dyttet ut av flytsonen, noe som kan føre til at de opplever en form for angst.

På den andre siden kan manglende kompetansekartlegging bety at styrerne har god kjennskap til den kompetansen som de ansatte har og dermed ikke ser nytten av å kartlegge. Dette kan være et tegn på at det er en læringskultur i barnehagen som er preget av god kommunikasjon mellom styrer og ansatte. Vi kan se tegn på begge disse årsakene til manglende kompetansekartlegging i analysen, og det kan selvfølgelig være at det er ulik læringskultur i de ulike barnehagene i studien. Hovedtrekkene viser likevel at det er dette siste, at styrerne har god kunnskap om den kompetansen som finnes, som preger læringsmiljøene mest. Når styrerne har denne kompetansen, og samtidig vet hva som holder de ansatte i flytsonen, **Figur 6** (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95), så påvirker læringskulturen motivasjonen til de ansatte i positiv forstand.

Det kommer også fram i analysen at styrerne legger vekt på refleksjon som grunnlag for kompetansekartlegging, at de ansatte selv skal reflektere over hvilken kompetanse de har og hvilken kompetanse de selv og barnehagen kunne trenge. En slik bevisstgjøring og ansvarliggjøring gjennom refleksjon kan, ifølge Schei og Kvistad (2012, s. 57), styrke

læringskulturen. Dette støttes også teoretisk ut fra læring i team i Senge sin teori om den lærende organisasjon. Han hevder at når læringskulturen er preget av refleksjon, så tar lederne oftere avgjørelser som de ansatte opplever kan så bak (Senge, 2006, s. 289). En studie av Wenche Aasen om teamlæring i barnehagen trekker fram at flere forskere trekker fram at egen arbeidsplass er den foretrukne læringsarenaen (Aasen, 2014, s. 246). Grunnen til dette er fordi læringskulturen på egen arbeidsplass ofte er preget av det kontekstuelle og kunnskapen er lokal.

4. Legger styrerne vekt på gode relasjoner gjennom god dialog, trygghet og tillit?

Relasjonsledelse, som ifølge Spurkeland (2009, s. 15) handler om klokskap innen ledelse, er noe som analysen av denne studien viser at det er mye av når det kommer til hvordan styrere motiverer sine ansatte. Spesielt er det dette med trygghet som ofte kommer fram i sitatene. Jeg har flere ganger vist til *Figur 6 – Csikszentmihalyis flytsonemodell* (1991, s. 95) og det er tydelig at de fleste av informantene opplever å være i flytsonen. De opplever at de får oppgaver hvor de har noe å strekke seg etter, samtidig som at disse utfordringene ikke blir så store at det fører til prestasjonsangst. Tryggheten som de ansatte opplever kan forstås ut fra flere av motivasjonsteoriene, ikke bare flytsonemodellen. Tryggheten kan være et tegn på at styrerne kjenner personalet sitt godt og vet hva som motiverer de og at dette fører til tillit mellom leder og ansatt. Dette er noe av det jeg har pekt som fellestrekk hos flere av både lærings- og motivasjonsteoriene. Trygghet kan også forstås ut fra Maslows behovspyramide, *Figur 5*, (I Bolman & Deal, 2014, s. 153. Styrerne anerkjenner at de ansatte må oppleve trygghet før de kan drive med selvrealisering. Selvrealisering kan teoretisk i sammenheng med disiplinen personlig mestring i Senge sin teori. Personlig mestring handler om at den enkelte i organisasjonen må ha evne og vilje til å utvikle seg og å lære noe nytt, eller med andre ord bli den beste versjonen av seg selv gjennom selvrealisering.

I følge Senge så er ikke personlig mestring nok i seg selv for at en organisasjon skal bli lærende. Dette støttes av Busch (1992) sin forskning som peker på at kompetanseheving i seg selv ikke trenger å føre til endring i praksis. Når det ikke holder at hver enkelt lærer noe nytt, så er det heller ikke nok at en styrer vet hva som motiverer den enkelte ansatte. Hun må også vite noe om hva som motiverer hele personalgruppa. I analysen kommer det fram at det er lite bruk av ytre motivasjonsfaktorer, for eksempel i form av belønning eller sanksjoner.

Sanksjoner ser ut til å være helt fraværende når barnehagene jobber med BKU prosjekt. Dette kan si noe om hvilket lederperspektiv styreeren har og at de har større tro på å motivere gjennom indremotivasjon og meningssskaping i jobben enn bruk av pisk og sanksjoner.

Når belønning trekkes fram som en motivasjonsfaktor i analysen, så går dette mest på motivasjon av hele personalgruppen. Belønningene består av felles kurs på hotell med varm lunsj, sosiale aktiviteter som turer og teaterbilletter og felles middager. Det har også vært noen av BKU prosjektene som har gitt ekstra studiepoeng som igjen har gitt en liten økning i årslønna for deltakerne. Dette er likevel ikke noe informantene ser ut til å legge så stor vekt på når de snakker om motivasjon, selv om de peker på at dette er en liten gulrot.

Det kan altså se ut til at det legges størst vekt på indre motivasjonsfaktorer som anerkjennelse i jobben, meningssskaping og gi de ansatte en følelse av at de er kompetente, når styrerne skal motivere enkeltindividene. Ytre motivasjonsfaktorer, som belønninger, rettes mer mot hele personalgruppen. Dette kan forstås teoretisk i lys av relasjonsledelse, hvor Spurkeland (2009, s. 119) hevder at indre motivasjon vil gi en mer langvarig effekt enn ytre motivasjon. Spurkeland hevder at bruk av ytre belønninger kan få motsatt effekt, og heller trekke motivasjonen ned. Arbeidsglede og arbeidsinteresse er de viktigste drivkraften, og gode relasjoner mellom leder og ansatt er grunnlaget for å skape dette. Med et slikt teoretisk bakteppe kan det tyde på styrernes bruk av indre motivasjonsfaktorer og hovedfokus på meningssskaping, bygger på gode relasjoner. Samtidig bruker de belønninger for hele personalgruppen, som kan se ut til å være med å bygge opp fellesskapsfølelsen uten at personalet direkte opplever dette som en form for belønning.

Styrernes bruk av ytre motivasjonsfaktorer kan ses i sammenheng med rammene for BKU. I case 1 pekte flere på a denne formen for kompetanseheving var mye rimeligere enn andre former for kompetanseheving. Hver enkelt barnehage søkte om midler fra Fylkeskommunen og disse ble samlet til en felles kasse som ble benyttet til disse tiltakene. Når mange barnehager, på tvers av flere kommuner, går sammen på denne måten så blir det mulig å samle ganske mye midler. Det er mer økonomisk lønnsomt å leie inn en foredragsholder for flere barnehager samtidig enn at hver enkelt barnehage skulle leid inn denne samme foredragsholderen hver for seg. Også i case 2 opplevde de at de fikk mer ut av å være med på et slikt BKU prosjekt i et nettverk sammen med flere barnehager, økonomisk sett, enn om de skulle jobbet med dette alene. Opplevelsen av at BKU er en rimelig form for

kompetanseheving kan være med å frigjøre andre midler i barnehagen, som styrerne da velger å bruke på ytre motivasjonsfaktorer. (Gotvassli, 2013b, s. 154) peker på at fravær av hygiene faktorer eller ytre motivasjonsfaktorer kan føre til misnøye i jobben istedenfor å motivere de ansatte til å yte litt ekstra, det Kuvaas & Dysvik (2017, s. 71) kaller ekstrarolleadferd. På den andre siden kan fravær av ytre motivasjonsfaktorer fører til at utviklingsarbeid blir preget av spontanitet og det de ansatte opplever som gøy og interessant akkurat «her-og-nå». Det at styrerne bruke ytre motivasjonsfaktorer rettet mot hele personalet kan derfor, i et teoretisk syn, ses på som en måte å styrke den indre motivasjonen, slik at indremotivasjonen ikke fører til at de ansatte kun engasjerer seg i de utviklingsprosjektene som de umiddelbart finner interessante.

5. Har styrerne opplevd motstand mot BKU og hvordan møter de i så fall denne motstanden?

Det at styrerne har opplevd lite motstand mot BKU er i seg selv interessant. BKU prosjektene i casene til denne studien er i stor grad bestemt «top-down», altså at de ansatte i de enkelte barnehagene i liten grad har kunne påvirke hvilke BKU prosjekt de skulle jobbe med. Teoretisk kan dette forstås ut fra kunnskap om endringsledelse, da BKU prosjekt kan føre til store endringer i arbeidspraksis i barnehagen. Gotvassli hevder at endringer i organisasjoner kan oppleves som mindre dramatiske jo lengre unna arbeidspraksis beslutningstakeren sitter (2013b, s. 267). Dette kan forstås som at konsekvensen av endringer kan virke liten for beslutningstakeren som sitter lang unna arbeidspraksis, i motsetning til for de ansatte som skal gjennomføre endringene i praksis, som kan oppleve endringene som store. I forhold til BKU så kan dette forstås som at når disse prosjektene er bestemt «top-down» av nettverk eller koordinatører som jobber på administrasjonsnivå og ikke i barnehagen, så vil det være større mulighet for at de endringene som BKU fører med seg oppleves som store for de ansatte. Det er derfor nærliggende å tro at denne formen for utviklingsprosjekt som er bestemt utenfra vil føre til mer motstand. Så hvorfor ser det ikke ut til å være slik?

En mulig årsak til lite motstand kan være rammene for BKU, at de ansatte opplever at de får mye kompetanseheving som de ellers ikke ville ha fått. Det som har kommet fram i forhold til de øvrige forskningsspørsmålene kan også være med å belyse årsaken til lite motstand. Det at

læringen er samskapt gjør noe med fellesskapsfølelsen og de ansatte ser at denne formen for kompetanseheving er nyttig for fellesskapet.

Lite motstand kan også være et tegn på at læringskulturen er god og preget av læringsvilje og motivasjon for denne formen for kompetanseheving. Dette kan tyde på at styrerne har jobbet med å skape en slik læringskultur og at det ligger mye arbeid i forarbeidet som er gjort. Hun har brukt tid på å gjøre prosjektet matnyttig for de ansatte. Det kan også si noe om at relasjonene mellom styrer og ansatte er preget av mye tillit. De ansatte har tillit til at styrerne ikke hiver seg på nytt prosjekt uten at der vet at dette vil få en forankring i personalet, samtidig som at styrerne har tillit til at de ansatte gjennomfører de prosjektene som startes opp.

Det viktigste som går igjen gjennom hele analysen, som både er med på å skape motivasjon, men også hindre motstand, er dette med matnyttighet. Når styrene lykkes med å skape mening med disse BKU prosjektene, så skaper det en drivkraft hos personalet. Denne er først og fremst forankret i indremotivasjonen, men styrkes gjennom ytre motivasjonsfaktorer.

6 Oppsummering

Hvordan motiverer styrerne til motivasjon for læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling? Dette har vært min problemstilling og det gjennomgående temaet for hele oppgaven.

Det kan virke som om BKU er en god arbeidsmetode for at barnehagen skal bli en lærende organisasjon, og at det er spesielt de to disiplinene personlig mestring og læring i team som kommer godt fram med denne arbeidsmetoden. Dette bekrefter tidligere forskning i forhold til utviklingsarbeid bidrar til at barnehagen blir en lærende organisasjon. Det som skiller BKU fra andre utviklingsprosjekt er at det skal være en kompetanseheving for alle ansatte og det skal primært foregå i barnehagen. Dette ser ut til å forsterke motivasjonen til de ansatte. Når alle får den samme kompetansehevingen, ser det ut til at det bygger en fellesskapsfølelse og det skjer en samskapt læring.

Styrerne motiverer til læring gjennom BKU først og fremst ved at de legger til rette for denne typen kompetanseutvikling. De skaper en arena hvor de ansatte kan lære noe sammen, uavhengig av hvilket faglig utgangspunkt de hadde. Det som går igjen hos de aller fleste er meningsskapning. Det er viktig for styrerne å gjøre prosjektene matnyttige for de ansatte. De motiverer med andre ord med å styrke de ansattes indremotivasjon. Samtidig benytter de ytre motivasjonsfaktorer, som for eksempel felles opplevelser, for å styrke denne inder motivasjonen.

Styrerne motiverer sine ansatte til å mobilisere energi for å starte med et slikt prosjekt som BKU er, ved at de utvikler gode relasjoner med sine ansatte. Disse relasjonene bygger på tillit og trygghet. Det er god dialog mellom styrere og ansatte, og denne gode dialogen baserer seg på nettopp tillit og trygghet. Styrerne ser ikke ut til å være redd for motstand og vet hvordan de skal møte eventuell motstand. Det ser ut til at dette er med på å forhindre motstand.

Denne studien viser at BKU kan være en god måte å drive med utviklingsarbeid på. Rammene for BKU, i form av at det er en kompetanseheving for hele personalet og skjer i barnehagen, er med på å legge til rette for samskapt læring. Styrerne motiverer først og fremst gjennom å styrke de ansattes indre motivasjon, gjennom matnyttighet. De økonomiske rammene bidrar til at styreren har midler til å drive med slike prosjekt, samtidig som de har midler som de kan

bruke på ytre motivasjonsfaktorer for hele personalet. Dersom det ikke var satt av midler til denne formen for kompetanseheving, altså at barnehagene ikke hadde hatt mulighet til å søke midler for å drive med BKU, så er det ikke sikkert at resultatene hadde blitt det samme.

En utfordring med denne studien har vært størrelsen på datamaterialet og at det er flere intervju som jeg ikke har gjennomført selv. Det har vært mange intervju å forholde seg til, og litt vanskelig å skille de fra hverandre når jeg selv ikke har deltatt på innsamlingen av disse dataene. Dette har også ført til at jeg i denne prosessen har beveget meg ut i noen blindveier. Jeg vil likevel ikke si at disse blindveiene har vært unyttige, selv om det ikke har ført fram til noe konkret for akkurat denne studien. Blindveiene har bidratt til mange gode dialoger og diskusjoner med både veileder, medstudenter og egne ansatte, og har på den måten likevel vært med på å skape en kompetanseutvikling for min del.

I og med at jeg ønsket å studere styrerrollen kunne jeg valgt bort noen av de andre intervjuene, men samtidig synes jeg at alle intervjuene har gitt meg et bredt og godt bilde av hvordan styrerne motiverer til læring når de jobber med BKU prosjekt. Intervjuene av koordinatorene av disse prosjektene har ikke blitt brukt så mye direkte i analysen i denne studien, men de har likevel vært med å gi meg en god oversikt over hvordan disse to casene har valgt å organisere BKU, og bakgrunnen for de valgene de har tatt.

7 Mulige veier for videre forskning

Utvalget i denne studien har vært begrenset til to ulike måter å organisere BKU på, og kan derfor kun si noe om akkurat disse måtene å drive slike prosjekt på. Følgeevalueringene, Delrapport 1 og Delrapport 2 peker på at det er mange mulige måter å organisere dette på, men at det likevel er den formen for kompetanseheving som styrerne har mest tro på. Dette støttes i denne studien. Det kunne likevel vært interessant å gå enda bredere ut og studert flere ulike måter å drive BKU på, for å sett om det er det samme som motiverer i andre typer prosjekt.

Jeg har i denne oppgaven i hovedsak konsentrert meg om styrerrollen, selv om jeg også har brukt perspektivet til øvrige ansatte for å belyse problemstillingen. Det kunne vært veldig interessant å studere den samme problemstillingen fra et annet perspektiv, for eksempel de pedagogiske lederne. Når BKU skal være felles kompetanseutvikling for hele personalet, så kan det ligge noen utfordringer i at både ufaglærte og pedagoger skal få en kompetanseheving samtidig. Også blant pedagogene kan det være store forskjeller, både i forhold til utdanningsnivå og arbeidserfaring. Det kunne vært spennende å studere om denne forskjellen kan ha noen påvirkning på hvilken kompetanse de sitter igjen med.

I datamaterialet til denne studien er det flere funn som kan peke mot en form for motivasjon som ikke direkte faller inn under noen av de motivasjonsteoriene jeg har presentert. Det er en form for motivasjon som kan se ut til å være en mellomting mellom ytre og indre motivasjon, en motivasjon som ligger tett opp mot altruistisk motivasjon men som jeg likevel ikke oppfatter som helt det samme. Det er den motivasjonen, eller den drivkraften som ansatte i barnehagen har, som oppstår på grunn av hva jobben de gjør har av betydning for en tredjeperson – nemlig barna. Dette var en av blindveiene jeg beveget meg ut i, og som jeg kunne tenkt meg å studere nærmere. Denne formen for motivasjon er nok ikke knyttet direkte opp mot BKU, men kan være en form for motivasjon som er tilstede i alt arbeid som utføres i barnehager. Det er heller ikke nok funn i min studie til å si noe om akkurat dette, men likevel såpass spennende at det kunne vært mulig å forske videre på.

Referanser

- Aasen, W. (2014). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage - teamledelse og teamlæring i barnehagen. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen (red.), *Ledelse av en lærende organisasjon* (ss. 241-262). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Atkinson, J. W. (1965). *An introduction to motivation*. New York: D. Van Nostrand Company, INC.
- Barsøe, L. (2016). *Barnehagelæreren som leder. Å lede voksne i arbeid med barn*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Busch, T. (1992). *Overføring av læring*. (Doktorgradsavhandling, Norges Handelshøgskole) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/162443>.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow. Optimalopplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gotvassli, K.-Å. (2013a). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K.-Å. (2013b). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., & Skogen, E. (2014). Motivasjon og metring i en lærende organisasjon. I M. K. H., G. K.-Å., & G. P. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (ss. 127-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Granrusten, P. T. (2016). Strategisk ledelse av barnehagen som læringsarena. I M. K. H., G. K.-Å., & G. P. (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (ss. 234-251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M., & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport_implementering_2016endelig.pdf 04.12.17.

- Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R., & Haugset, A. S. (2017). *Evaluering av kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-kompetanse-for-framtidens-barnehage---delrapport-2.pdf> 04.12.17.
- Herzberg, F. (1971). *Work and the Nature of Man*. Ohio: The world publishing company.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Janssen, C. (1975). *Personli dialektik. Självzensur, outsiderupplevelser och integration*. Borås: Centraltryckeriet.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1999). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. (Meld. St. 27 1999-2000). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Froskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert startegi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2017). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2017, 07. 03.). *Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres*

- anvendelse av fagspråk*. Hentet fra Nordisk barnehageforskning:
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1811>
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å være som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B., & Neumann, C. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei, S. H., & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktig tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organisation*. London: Random House.
- Solevåg, T. (2010). "Motivasjon er alfa og omega" *Om styrernes opplevelse av arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagen*. Trondheim: NTNU. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269333/404596_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y 26.04.2018.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vist, T., & Alvestad, M. (2012). Læringskulturer i barnehagen - en innledning. I T. Vist, & M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglig forskningsperspektiver* (ss. 9-17). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Widerberg, K. (2015). *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ødegård, E., Nordahl, J., & Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Styrerens rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling»

Hei,

Du er styrer i XX barnehage som deltar i barnehagebasert kompetansehevingstiltak. I den forbindelse har vi lyst til å komme til din barnehage for å studere hvordan barnehagebasert kompetansehevingstiltak fungerer som kompetansehevingstiltak for den enkelte ansatte og for barnehagen. Barnehagebasert kompetansehevingstiltak er i strategien definert som utviklingsarbeid som involverer hele personalet, og som foregår i den enkelte barnehage. Barnehageeier har ansvar for tiltakene som utvikles lokalt, i samarbeid med relevante kompetansemiljøer, barnehagemyndigheten, og gjerne med andre barnehager og på tvers av kommuner. Tiltakene skal være forankret hos pedagogisk leder, styrer og eier og skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå.

Vi er tre masterstudenter som deltar i en forskningsgruppe ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Denne forskningsgruppas oppdrag er den nasjonale følgeevalueringen som Utdanningsdirektoratet har satt i gang og finansiert av «Kompetanse for framtidens barnehage – strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020». Udir ønsker å følge med hvordan strategien virker i barnehagefeltet. Masteroppgavene vil ikke være en del av rapporten til Udir, men dataen fra våre oppgaver kan bli benyttet av prosjektgruppa. Utvalget av barnehager er gjort av prosjektgruppa under ledelsen av Elin Birgitte Ljunggren, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minnes Høgskole.

Sier du ja til å delta, blir din barnehage en av flere barnehager i Norge som vil bli fulgt opp av forskere gjennom besøk i barnehagen og med intervjuer av styrer, ansatte og samarbeidspartnere (f. eks høgskoler) en gang i høstsemesteret 2017. Studien innebærer at du setter av tid til intervjuer med aktuelle personer som varer ca. 1 time, i barnehagen. Intervjuene vil tas opp på lydbånd som slettes når prosjektet er ferdig, 31. desember 2020. I tillegg vil vi ta notater under intervjuene og hvis det er mulig å se på noen av dokumentene knyttet opp mot slike tiltak i barnehagen f. eks planer eller rapporter. Studien vil ikke ha fokus på barna i barnehagen, men de ansatte. Datamaterialet anonymiseres og vi følger forskningsetiske retningslinjer ved oppbevaring og behandlings av data bestemt av Norsk Senter for Forskningsdata. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare forskerne i prosjektet som vi ha tilgang på personopplysningene, og ingen navnelister vil lagres sammen med opptak og notater fra intervjuene. I formidlingen av resultatene vil ikke andre gjenkjenne dere.

Data vi samler inn i din barnehage blir i hovedsak brukt i masteroppgaver, men kan også bli brukt i rapporter til UDIR og vitenskapelig publisering. Trøndelag Forskning og Utvikling AS har sammen med NTNU Samfunnsforskning og Dronning Mauds Minne Høgskolen ansvar for å gjennomføre følgeevalueringen. Prosjektleder for evalueringen er Linn Naper (TFoU A/S), linn.naper@tfou.no.

Det er frivillig å delta i studien, men vi håper at du ønsker å bidra. Alle kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger om vedkommende bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hilde Kriens (masterstudent), tlf. 97578543, hilde.kriens@gmail.com som har ansvar for denne delen av evalueringen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Tema for intervju

Bakgrunnsinformasjon

Kompetanse og kompetansekartlegging som er gjort i barnehagen

Motivasjon, syn på hvem og hva som motiverer hvem

Ledelse og gjennomføring av barnehagebasert kompetanseutvikling

Møtepunkter/samarbeid

Syn på kunnskap, læring og ledelse – knyttet til prosjektet

Økonomi / ressurser

Forståelse av barnehagen som en lærende organisasjon

Grad av veiledning og refleksjon i prosjektet

Oppsummering