

---

# KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEHAGEN

---

«Hvordan kan styrer i barnehagen arbeide med kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet i egen barnehage?»



**Av Nina Ødegård Tjugum**

Ledelse i en lærende barnehage

[Kandidatnummer: 6011]

**Bacheloroppgave**

**BHBAC3950**

Trondheim, Mai 2018

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



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

Jeg vil starte med å rette en stor takk til mine veiledere Anne Dagfrid Svendsen og Hilde Merete Amundsen. Dere har gitt meg god veiledning og gode råd i denne prosessen, noe jeg er veldig takknemlig for. Jeg vil også takke min mor og personlige mentor Wenche Tjugum. Takk for alle gode råd, veiledning og støtte du har gitt. Ikke bare under arbeidet med bacheloroppgaven, men gjennom hele studiet. Takk for alle oppgaver du har lest og all fritid du har brukt på å lære og veilede meg gjennom teori og praksis. Takk!

## Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning</b>	<b>3</b>
<b>Kapittel 2: Teori</b>	<b>4</b>
<i>Kapittel 2.1: Hva er kompetanseutvikling?</i>	4
Kapittel 2.1.2: Strategisk kompetanseutvikling	4
<i>Kapittel 2.2: Barnehagen som en lærende organisasjon</i>	5
Kapittel 2.2.1: Hva er lærende organisasjon	6
Kapittel 2.2.2: Ledelse av en lærende barnehage	6
Kapittel 2.2.3: Produktiv og reprodutiv personalutviklingsledelse	7
Kapittel 2.2.4: Styrers ansvar og oppgaver som leder	7
<i>Kapittel 2.3: Hva er kvalitet?</i>	8
Kapittel 2.3.1: Barnehagekvalitet	8
Kapittel 2.3.2: Kvalitetsutvikling	9
<i>Kapittel 2.4: Sammenhengen mellom kompetanseutvikling og kvalitet</i>	9
<b>Kapittel 3: Metode</b>	<b>10</b>
<i>Kapittel 3.1: Samfunnsvitenskapelig metode</i>	10
<i>Kapittel 3.2: Valg av metode</i>	11
<i>Kapittel 3.3: Valg av informanter</i>	12
<i>Kapittel 3.4: Gjennomføring</i>	13
<i>Kapittel 3.5: Behandling av data</i>	14
<i>Kapittel 3.6: Vurdering av metode</i>	14
<i>Kapittel 3.7: Etiske vurderinger</i>	15
<b>Kapittel 4: Funn og drøfting</b>	<b>17</b>
<i>Kapittel 4.1: Kompetanseutvikling for å skape en lærende barnehage</i>	17
<i>Kapittel 4.2: Kvaliteten kommer frem i praksisen</i>	19
<i>Kapittel 4.3: Arbeidet med kompetanseutvikling</i>	20
<i>Kapittel 4.4: Arbeidet med kvalitetsutvikling og kvalitetssikring</i>	22
<i>Kapittel 4.5: Styrernes arbeid med kompetanseutvikling for å sikre og utvikle kvalitet i egen barnehage</i>	24
<i>Kapittel 4.6: Suksessfaktorer og tiltak for å sikre god kompetanseutvikling</i>	24
<b>Kapittel 5: Avslutning</b>	<b>26</b>
<b>Bibliografi</b>	<b>30</b>
<b>Vedlegg 1</b>	<b>31</b>
<b>Vedlegg 2</b>	<b>32</b>

## Kapittel 1: Innledning

I min fordypning «Ledelse i en lærende barnehage» har temaet kompetanseutvikling og kvalitet vært en stor del av arbeidet og undervisningen vi har hatt. Det er også et veldig aktuelt tema i dag, hvor det er stort fokus på å øke kompetansen og kvaliteten i barnehagene. Bare fra 2003 til 2012 økte antall barnehageplasser i Norge med 44%. (Gotvassli, 2013, s. 16, A). I 2016 gikk 91% av norske barn i barnehage (Stabell, 2017). Dette er nesten 100% av alle barn i barnehagealder. Det betyr også at vi har et større ansvar for å tilby gode og lærerike barnehage tilbud for barna. For å sikre dette trenger man god kompetanse og god kvalitet i barnehagen.

Dette gjorde meg interessert i å se nærmere på hvordan man jobber med kompetanseutvikling i barnehagen i dag. Hvordan jobber man med det? Hvem har ansvaret for å tilse at barnehagen er en lærende barnehage og tilegner seg ny og bedre kompetanse? Og hvordan kan kompetanseutvikling bidra til økt kvalitet?

Disse spørsmålene og tankene utformet altså det som da ble min problemstilling i denne bacheloroppgaven om kompetanseutvikling: «Hvordan kan styrer i barnehagen arbeide med kompetanseutvikling for å sikre kvalitet i egen barnehage?». For å finne denne informasjonen har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg har hatt én-til-én intervju med to forskjellige styrere i barnehagen. I første del av oppgaven min vil jeg presentere relevant teori om kompetanseutvikling og kvalitet. Deretter vil jeg videre i neste del av oppgaven ta for meg metoden jeg har brukt å samle informasjon og data om dette temaet før jeg til slutt presenterer og reflekterer rundt funnene mine.

## Kapittel 2: Teori

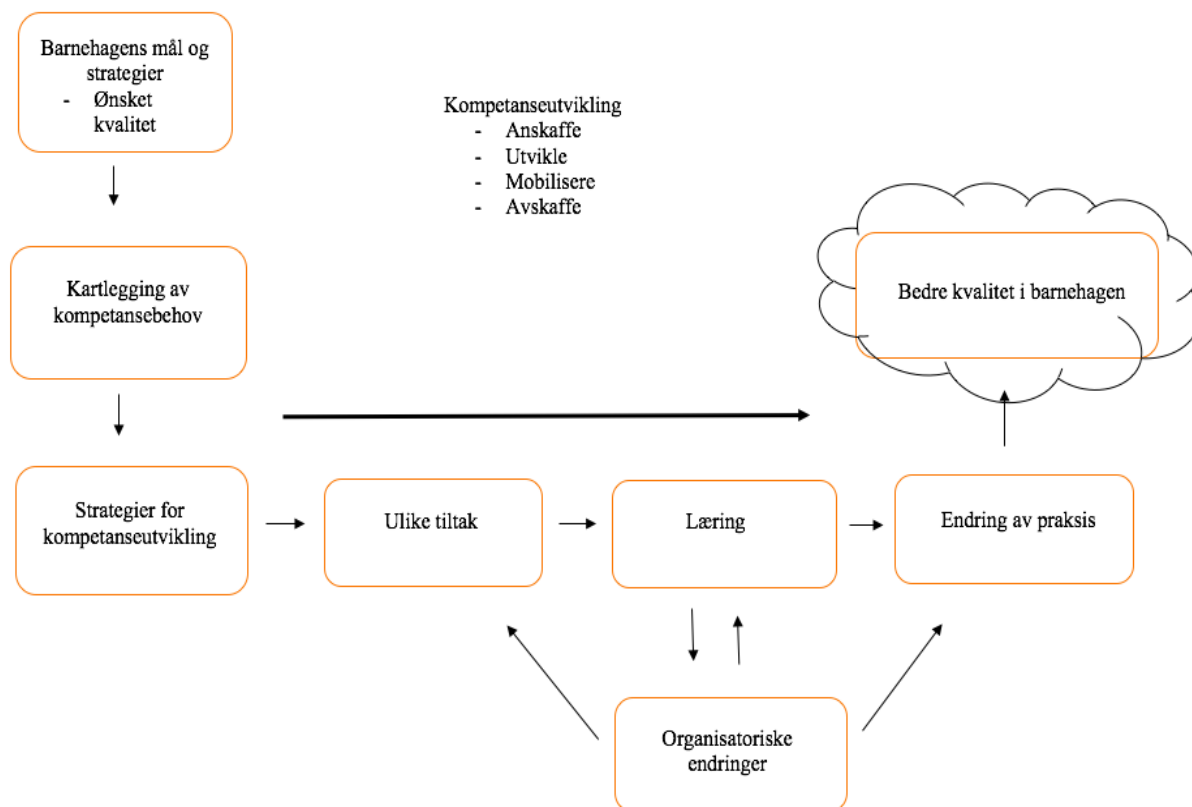
I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for sentrale begrep i oppgaven min, slik som kompetanseutvikling og kvalitet. Men også andre sentrale begreper og teorier innenfor temaet, som hva en lærende barnehage er, hvordan ledelse av en lærende barnehage fungerer og hva er egentlig sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet.

### Kapittel 2.1: Hva er kompetanseutvikling?

For å kunne si noe om hva kompetanseutvikling er, må en også se på begrepet kompetanse og hva kompetanse er. Kompetanse er et sammensatt og komplekst begrep, og kan defineres på mange måter. Men de fleste definisjonene inneholder begreper som; å kunne utføre funksjoner, handlingsberedskap, tilstrekkelig kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger, erfaring og mer (Gotvassli, 2013, s. 17, B). Etter hvert har man delvis gått bort fra å se på individuelle ferdigheter, og nå heller ser på kompetanse i en organisasjonsmessig sammenheng. Kompetanse blir derfor ofte sett på som en viktig ressurs i en organisasjon, og at denne ressursen er avgjørende for å nå spesifikke mål (Gotvassli, 2013, s. 17, B).

#### Kapittel 2.1.2: Strategisk kompetanseutvikling

I barnehager er det ofte nødvendig å heve de ansattes kompetanse innenfor områder for å nå ulike mål, for å se til at en barnehage er en lærende organisasjon og sikre kvalitet. Når man jobber med dette jobber man med strategisk kompetanseutvikling. Strategisk kompetanseutvikling dreier seg om å planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak for å sikre at organisasjonen og personalet har nødvendig kompetanse for å nå definerte mål (Lai, 2004, s. 14). Kjell-Åge Gotvassli har utformet en modell som viser hvordan arbeid med kompetanseutvikling fungerer i barnehagen:



Modell av Kjell-Åge Gotvassli: Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen (Gotvassli, Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen, 2013, s. 16).

Det denne modellen viser er at dersom man ønsker å påvirke kvaliteten i barnehagetilbudet, må man ta utgangspunkt i mål og strategier. Man må se på hva man ønsker i barnehagen, og deretter kartlegge behovet for kompetanse, og videre utvikle strategier for hvordan man skal tilegne seg, utvikle, mobilisere og avvikle kompetanse. Dette vil da føre til læring på både individ- og organisasjonsnivå, hvilket fører til en endring av barnehagens praksis som kan føre til bedre kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2013, s. 16, A).

## Kapittel 2.2: Barnehagen som en lærende organisasjon

I flere stortingsmeldinger og i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det flere plasser at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Begrepet blir ikke forklart eller utdypet, det slås bare fast at barnehagen må bli og skal være en lærende organisasjon. I dette kapitlet vil jeg derfor se nærmere på hva dette begrepet betyr og hvordan man jobber med dette som leder, og også se på hva som er styrers ansvar og oppgaver i barnehagen.

### Kapittel 2.2.1: Hva er lærende organisasjon

Betydningen av begrepet lærende organisasjon kan være vrient å forstå fordi det ofte ikke blir utdypet hva det betyr. Siden begrepet dukker opp i lovfestede dokumenter er det et viktig begrep å gjøre rede for. Det finnes flere måter å beskrive det på, men man kan forklare det slik; I en lærende organisasjon evner man å kontinuerlig reflektere over hvorvidt målene som settes og valgene som tas, er de riktige for virksomheten. Den lærende organisasjonen ses også på som en idealtipe av en organisasjon med sin egen kapasitet til å lære effektivt og dermed bli mer endringsvillig (Gotvassli, 2013, ss. 95-, A). Dette vil altså si at for å være en lærende organisasjon må organisasjonen kunne se når de trenger å tilegne seg ny kompetanse, se når de må gjøre endringer i praksisen eller tilpasse seg endringer i samfunnet – for eksempel.

### Kapittel 2.2.2: Ledelse av en lærende barnehage

Som styrer har man ulike ansvarsoppgaver knyttet til driften av barnehagen. Innad i disse ulike oppgavene kommer et ansvar for å tilse at barnehagen er en lærende organisasjon. For å lede mot et slikt mål må styrer – sammen med pedagogiske ledere – jobbe strategisk, samtidig kunne ha kunnskap om egen kunnskap og ha en lederstil som fungerer slik at man får med seg personalet i arbeidet. Lederen må også ha endringskompetanse. Endringskompetanse handler om å ta ansvar for egne tanker og følelser, at du tenker kreativt og er villig til å lete etter alternativer, dette igjen vil føre til både personlig vekst og utvikling av hele barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, 2013, s. 112, A). I en slik utvikling er det viktig å skape et miljø for refleksjon og gode dialoger med de ansatte. Gotvassli refererer til undersøkelser fra forskeren Aanderaa, hvor hun sier at hun gjennom sitt feltarbeid så at styrere i stor grad preger kulturen i barnehagen ved sin evne til å synliggjøre holdninger og standarder for handling, og ved systematisk å vise hva de er opptatt av (Gotvassli, 2013, s. 112, A). I utvikling av endringskompetanse er det funksjoner i lederrollen som er viktig å kjenne til. Vi har pedagogisk ledelse og administrativ personalledelse.

Den pedagogiske lederrollen fokuserer på det som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen, og sentralt i det er å få til læring, utvikling og endring av organisasjonens kultur (Gotvassli, 2013, s. 113, A). Den administrative lederrollen består av rutinehandlinger og programmerte beslutninger som å iverksette forskjellige former for

administrative vedtak og holde orden på ulike typer papirarbeid. Denne typen lederrolle er nødvendig for å sikre stabilitet og forutsigbarhet i organisasjonen. Men det er også forskjeller på hvordan denne typen ledelse utøves i praksis. En type er veldig opptatt av å være tro mot regler og prosedyrer, mens en annen er å se mulige løsninger, kontinuerlig vurdering og utfordring som på sikt skal endre regler og rutiner. Dette blir to ulike praktiseringer hvor den første ser på hvordan det skal gjøres, og den andre på hvordan det kan gjøres. (Gotvassli, 2013, s. 113, A)

### Kapittel 2.2.3: Produktiv og reprodutiv personalutviklingsledelse

I sammenheng med lederroller og type ledelse, kan vi også dele det inn i to ulike typer ledelse betegnes som produktiv og reprodutiv personalutviklingsledelse. I reprodutiv ledelse er hovedmålet å legge til rette for innlæring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Lederen mener å vite hva som må læres, og hvordan det kan gjennomføres for å oppnå ønskede resultater. En slik ledelse krever av de ledede at de må være i stand til å huske og gjengi. Kulturen i en organisasjon med denne type pedagogisk utviklingsledelse, kan lett bli preget av en fasitkultur (Lundestad, 2013, s. 235). Produktiv ledelse handler om at lederen er spørrende og får i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper. En slik ledelse legger opp til at de ledede også deler kompetanse og erfaringer med andre, er spørrende, tar initiativ og kommer med innspill. Kulturen kan utvikles med en produktiv ledelse kan defineres som en undringskultur. (Lundestad, 2013, s. 235)

Undringskultur handler om at man klarer undre seg, reflektere og være spørrende rundt det som skjer rundt seg, og styrken i denne typen kultur er at det kan føre til at en organisasjon er mer konsentrert om endring og nyskaping (Gotvassli, 2013, s. 114, A). I fasitkulturen preges det ofte av at man ønsker stabilitet og fungerer godt ting er stabilt og det er forutsigbare forhold, men har en dårligere evne til fornyelse og endring av organiseringen av pedagogiske mål og metoder (Gotvassli, 2013, s. 319, A)

### Kapittel 2.2.4: Styrers ansvar og oppgaver som leder

I rammeplanen står det at styrer har det daglige ansvaret i barnehagen. Dette gjelder det pedagogiske, personalmessige og det administrative arbeidet. Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplan, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse lovfestede dokumentene



(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15, B). Styreren skal også ha et samarbeid med barnehageeier, barnehagens pedagogiske ledere og øvrige personale. Styrer skal også lede og følge opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurderinger og utviklingen av barnehagens innhold og arbeidsmåter, og samtidig sørge for at hele personalet involveres i dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15, B). I tillegg har styrer det ansvaret for å sikre at barnehagen har rutiner for samarbeid med relevante institusjoner som skole, helsestasjon, den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barnevernet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15, B)

Det står ikke spesifikt nevnt i dette avsnittet av styrer har ansvar for å legge til rette for og tilse at barnehagen er en lærende organisasjon. Det står derimot innledningsvis for kapitlet: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14, B).

### Kapittel 2.3: Hva er kvalitet?

Kvalitet er et komplekst begrep som kan være vanskelig å definere. Kari Kvistad og Frode Søbstad skriver at for å utdype hva kvalitet er, så kan vi knytte det til persepsjon. Persepsjon handler om hvordan vi oppfatter verden rundt oss ved hjelp av sansene våre. Det betyr også at vi opplever og sanser ting forskjellig, og fornemmer det som ulik kvalitet. Det betyr også at kvalitet ikke kan måles. Dette er på grunn av at ting, personer, kontekster og relasjoner varierer så pass mye at det ikke finnes objektive eller satte standarder på hvordan det skal bedømmes (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 27). Nettopp derfor er også begrepet kvalitet vanskelig å definere – det er vanskelig å si hva som er av kvalitet fordi det kan oppleves ulikt. Men for mange handler kvalitet om det som er holdbart og som fungerer godt – i denne sammenheng vil kvalitet bety noe som er bra, verdt noe, gir verdi og tillegger verdifulle egenskaper. En kvalitativ tilnærming til begrepet legger vekt på å sammenligne og å måle. Men også i denne tenkningen bygger det på samfunnsmessige prioriteringer, personlige preferanser og situasjonsbestemte forhold (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 28).

#### Kapittel 2.3.1: Barnehagekvalitet

Siden det er vanskelig å definere kvalitet er det også problematisk å få en solid definisjon på hva som ligger i begrepet barnehagekvalitet. Men det har gjennom forskning blitt gitt

antydninger om hva som kjennetegner en god institusjon for barn. Kari Kvistad og Frode Søbstad viser til en definisjon som ble gitt i et prosjekt kalt «Den norske barnehagekvaliteten». Der blir det definert slik: «Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er.» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 29). Denne definisjonen setter lys på at det er ulike aktører som påvirker barnehageutviklingen, samt at de viktigste aktørene – foreldre, barn og ansatte – sin mening er sentrale forhold ved institusjonen som sier noe om barnehagens kvalitet. (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 29). Det er altså to perspektiver når man ser på barnehagekvalitet. Det er opplevelseskvalitet, som er den relative delen i oppfatningen kvalitet som kommer fra aktørenes subjektive oppfatninger og erfaringer med barnehagen. Det andre perspektivet er kriteriekvalitet som er den normative delen av kvalitetstenkningen. Dette perspektivet beskriver de kriteriene som fagfolk eller samfunnet setter opp for gode barnehager. (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 31).

### Kapittel 2.3.2: Kvalitetsutvikling

Kvalitetsutvikling i barnehager handler om å jobbe med en utvikling av institusjonen som skal sikre bedre kvalitet for aktørene ved at man utvikler seg i takt med både samfunnet, ny forskning og teori, lovverk og etterspørsel/behov. Det dreier seg om en utvikling som berører de ansattes handlinger og væremåter, holdninger og verdier. For å tilse at man er en lærende barnehage må man jobbe med kvalitetsutvikling, og med kvalitetsutvikling innebærer også kompetanseutvikling (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 111).

### Kapittel 2.4: Sammenhengen mellom kompetanseutvikling og kvalitet

Siden kompetanse er et komplekst begrep og kan være vanskelig å kartlegge, og på grunn av problematikken med å definere kvalitet er det også vanskelig å si noe om klare sammenhenger mellom satsing på kompetanseutvikling og effekten det har på kvaliteten i barnehager. Men man kan likevel slå fast at personalets kompetanse har stor betydning for kvaliteten i barnehagetilbudet. Kvalitet i barnehagen avhenger av flere faktorer: personlig utdanning, pedagogisk innhold, tilgjengelighet, lovgivning, finansiering og forskning. Å satse på kompetanseutvikling i barnehagen for å få et godt kompetent personale er anbefalt, og dette er også en viktig forutsetning for å lykkes kvalitetsutvikling (Gotvassli, 2013, s. 28, B).

## Kapittel 3: Metode

I dette kapittelet vil jeg skrive om hvilken metode jeg har brukt for å samle inn data, hvorfor jeg valgte denne metoden, hvordan jeg valgte informanter, hvordan gjennomføringen gikk og hvordan jeg behandlet dataen. Videre vil jeg gjøre en vurdering av metoden jeg har brukt før jeg til slutt gjør rede for det etiske ansvaret jeg har som forsker ovenfor mine informanter og den dataen jeg har samlet inn.

### Kapittel 3.1: Samfunnsvitenskapelig metode

Jeg vil begynne dette kapittelet med å si noe om hva samfunnsvitenskapelig metode er. Jeg vil også se på hva som kjenner ut kvalitativ metode og hva som kjenner ut kvantitativ metode.

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi går frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen skal analyseres og hva denne informasjonen sier oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 25). Det handler altså om å samle inn, analysere og tolke data. I samfunnsvitenskapelig metode skiller man mellom to ulike metoder å undersøke på. Dette er kvalitativ metode og kvantitativ metode. Vi kan først se nærmere på kvalitativ metode.

Det første som bør nevnes innen kvalitativ forskning er de ulike måtene å samle inn data på. Dette er; intervju, observasjon, gjennomføring av prosjekter, analyser av dokumenter, bilder, videoopptak og samtaler. I disse ulike tilnærmingene er målet å få en forståelse av sosiale fenomener, hvor man skal kunne fortolke disse fenomenene for å få et innblikk i hva forskningsområdet dreier seg om (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67). I kvalitativ metode handler det altså om å finne spesielle mønster eller kjennetegn – det sier noe om kvalitet, spesielle kjennetegn eller egenskaper ved det man studerer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 28). Kvalitative metoder går mer i dybden og vektlegger betydningen. Forskningsmetodene kan brukes til å systematisere og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer i form av skrift eller tale, eller handling gjennom atferd.

I kvantitativ metode er man opptatt av å telle opp fenomener, altså kartlegge utbredelse av noe (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 28). Denne forskningsmetoden forholder seg til tall og det som er målbart, altså kvantifiserbart. Typisk for kvantitativ forskning er å bruke

spørreundersøkelser, og fremstille resultatene i prosenter, tabeller, grafer eller andre statistiske fremlegg. Det er et viktig prinsipp i kvantitativ forskning at det viser nøyaktighet, og at man har fastlagt et opplegg før datainnsamlingen starter. I motsetning til kvalitativ metode fokuserer kvantitativ metode på variabler som er uavhengig av samfunnsmessig kontekst (Bergsland & Jæger, 2014, s. 69).

### Kapittel 3.2: Valg av metode

Det vil være relevant å presentere problemstillingen i denne oppgaven i det jeg nå skal begrunne mitt valg av metode. Jeg utformet problemstillingen min slik: ««Hvordan kan styrer i barnehagen arbeide med kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet i egen barnehage?»». Med en slik problemstilling valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnærming på oppgaven.

Da problemstillingen i oppgaven tilsier at jeg ønsker svar knyttet til en praksisutøvelse for hver enkelt barnehage hadde jeg behov at informantene skulle ha større frihet til å uttrykke seg enn det et spørreskjema eventuelt ville tillatt. Nettopp i et slikt tilfelle er det at denne forskningsmetoden egner seg, i følge Johannessen m.fl. Jeg valgte å ha én-til-én intervju. Intervju passet også godt i denne sammenheng da det gir meg mer innsyn i informantenes meninger enn hva et spørreskjema ville tillat. Intervju belyser menneskers erfaringer og oppfatninger, og kommer best frem når informanten kan være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Intervju gjør det mulig for informant og forsker å få frem kompleksitet og nyanser. Naturlig nok vil intervju være knyttet opp mot informanten som et subjekt, hvor forskeren forsøker å avdekke informasjon om hva informanten subjektivt mener om et fenomen.

Jeg valgte å ha et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju har man en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men man kan variere rekkefølgen på spørsmål og tema. Jeg hadde på forhånd fastlagt tema, spørsmålene og rekkefølgen, men man kan bevege seg litt frem og tilbake. På denne måten hadde man som forsker mindre innvirkning på hvordan informanten svarte, mens svarene kommer i større grad frem som følge av hvordan informanten har forstått spørsmålene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 148). Jeg hadde underpunkter med spørsmål i tilfelle jeg ønsket svar rundt noe spesifikt som ikke nødvendigvis kom frem. Etter første veiledning med bachelorveilederne startet jeg å forme en intervjuguide (vedlegg 1) og et samtykkeskjema. Olav Dalland skriver at det å utarbeide en

intervjuguide er samtidig å forberede seg faglig og mentalt til å møte intervjupersonene (Dalland, 2012, s. 167). I utformingen av intervjuguiden valgte jeg spørsmål som for det meste gikk direkte på arbeidet i deres egen barnehage. Spørsmålene i intervjuguiden tok for seg arbeidet de gjør med kompetanseutvikling, samt spørsmål om informantenes yrkes- og utdanningsbakgrunn. Siden informantene begge er fagfolk er dette nyttige spørsmål å stille i følge Dalland (Dalland, 2012, s. 164).

### Kapittel 3.3: Valg av informanter

Jeg var i forkant av undersøkelsesdelen i oppgaven klar på at jeg ønsket flere innfallsvinkler til temaet. Jeg ville derfor ha to eller flere informanter. Etter veiledning og litt gjennomtenking valgte jeg å ha to informanter.

Jeg ble tipset om den ene informant min gjennom en av mine veiledere. Jeg tok kontakt med denne styreren, og hun hadde svært lite tid og kunne fortelle at hun daglig fikk forespørsler fra flere hold. Hun syntes imidlertid dette var interessant og fikk satt av tid til et intervju. Styreren i denne barnehagen hadde jeg ingen kjennskap til, heller ikke deres arbeid med kompetanseutvikling. Men jeg ble tipset om at de hadde spennende prosjekter som kunne knyttes til kompetanseutvikling.

Den andre informant min hadde jeg kjennskap til, og valgte å ta kontakt med henne. Hun var veldig glad for at jeg ville ha henne som informant og syntes temaet var relevant og interessant. Denne informant er også styrer. Her hadde jeg kjennskap til barnehagen, og visste at de jobbet ganske mye med å heve personalets kompetanse. På bakgrunn av min kjennskap til barnehagen kunne jeg også stille noen spørsmål rundt tema som jeg ikke nødvendigvis kunne med informant fra den andre barnehagen, hvilket ga meg mer innsikt i deres arbeid.

Valget av informantene var altså ikke tilfeldig, da jeg valgte personer jeg visste hadde erfaringer og kunnskaper om temaet. Dette er hva Olav Dalland kaller et strategisk valg. Dette går ut på, som nevnt, at valget av intervjupersoner avhenger av hva jeg ønsker å vite noe om, og som jeg mener og tror har bestemte kunnskaper eller erfaringer om temaet (Dalland, 2012, s. 163).

### Kapittel 3.4: Gjennomføring

I samråd med mine veiledere valgte jeg å sende ut intervjuguiden i forkant av intervjuene slik at informantene kunne forberede seg. Dette er ikke alltid anbefalt, men mitt ønske var at informantene skulle kunne få med mest mulig informasjon om deres arbeid i intervjuet.

Informantene skrev under på samtykkeskjema før intervjuene, se vedlegg 2.

Samtykkeskjemaets hensikt er at informantene informeres om undersøkelsen overordnede mål, de blir informert om at deltagelsen er frivillig og at de kan trekke seg fra den når de måtte ønske, det vil bli anonymisert og at de blir gjort lydopptak som skal slettes etter det er transkribert (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83).

Jeg startet begge intervjuene ganske likt. Den ene informanten hadde jeg kjennskap til, mens den andre hadde jeg aldri møtt i forveien. Jeg startet likevel begge intervjuene med å snakke om hverdagslige ting og om bachelorsoppgaven tema, før de fikk skrive under på samtykkeskjema. Jeg forklarte også muntlig det som stod i samtykkeskjema, og understreket at det ville bli anonymisert, at de kunne trekke seg og at lydopptaket ville bli slettet etter transkriberingen. Olav Dalland skriver at det er hensiktsmessig å sikre oss at den informasjonen vi har gitt på forhånd, er forstått slik den er ment og at vi derfor må bruke litt tid innledningsvis på å høre hvordan informasjonen er oppfattet (Dalland, 2012, s. 169).

I selve intervjuene var det mest informantene som snakket, da de hadde mye informasjon og tanker å dele. Selv spurte jeg kontrollspørsmål enkelte ganger. Jeg hadde i bakhodet – som Dalland skriver – at utgangspunktet for intervjuer er at «den viktige andre» vet noe vi ikke vet, og at spørsmålene er formet slik at jeg skal få tak i den kunnskapen (Dalland, 2012, s. 173). Jeg var derfor mye lyttende, men tok ordet hvor det passet seg at jeg tok del i det.

Utover det fikk jeg en positiv opplevelse rundt å sende spørsmålene i forveien, da begge informantene syntes det var store, komplekse og vanskelige begrepet som dukket opp. De hadde hatt nytte av å forberede seg, og synes også dette var et veldig interessant og spennende tema. De spørsmålene de la uttrykk for at de hadde hatt nytte av å forberede seg på var også nøkkelspørsmålene for min oppgave. Nøkkelspørsmål bruker man gjerne mesteparten av tiden på i et intervju, og det kan dukke opp ting som krever utdypning. Hensikten er jo at jeg som forsker skal få den informasjonen jeg ønsker ut fra min problemstilling. (Johannessen, Tufte,

& Christoffersen, 2016, s. 150). I mitt tilfelle var det klart positivt at jeg sendte spørsmålene før intervjuer slik at jeg fikk mer tyngde og utdypende svar. Intervjuene varte omkring 45-60 minutter, hvor begge ble utført på styrernes kontor. Det var lite forstyrrelser under intervjuene, utenom noe vedlikeholdsarbeid utenfor kontoret ved en av intervjuene som varte et par minutter. Men vi ble enige om å ta en kort pause slik at bråket ikke ødela for lyden på opptaket.

### Kapittel 3.5: Behandling av data

Begge intervjuene med informantene ble tatt opp med lydopptaker. Dette samtykket informantene til gjennom et samtykkeskjema de skrev under på. Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkriberte, før jeg slettet lydopptaket. Lydopptakeren var kjøpt av meg, og jeg hadde god tid til å transkribere. Det var likevel viktig at lydopptaket ble slettet umiddelbart etter det var transkribert, da det alltid vil være en risiko at lydopptakeren kan bli stjålet eller mistet. De transkriberte intervjuene ble lagret på min private datamaskin. De ble transkribert uten navn på informantene, og det ble i tillegg anonymisert eller utelatt opplysninger som kunne kobles mot informantene. Informantene snakket begge om utviklingsprosjekter de hadde i sin barnehage, dette valgte jeg å ikke gjøre noe med da jeg gjorde en vurdering på at denne informasjonen ikke gjør det mulig å kjenne igjen hverken informantene eller barnehagene. Når man bruker lyd- eller billedopptak, skal disse slettes etter de er transkriberte. Man skal ivareta anonymiteten, både til informanten og informasjonen vedrørende barnehagen i dette tilfellet. Når man anonymiserer innholdet gjør det også at man får en større distanse til stoffet, som kan gjøre det lettere å se det generelle i det individuelle, noe som kan være til hjelp (Dalland, 2012, s. 103).

### Kapittel 3.6: Vurdering av metode

Jeg opplever at jeg har valgt riktig metode for hvilken informasjon jeg ønsket. Jeg kunne hatt flere intervju, men etter disse intervjuene kunne jeg se at jeg hadde tilstrekkelig data til å gjøre en analyse. Jeg hadde nok kunne fått nye interessante data ved flere intervju, men det er et stort tema som rommer mange innfallsvinkler og metoder. Det kunne derfor også blitt for lite tid til å analysere dataen mot hverandre.

Når det gjelder metodens reliabilitet så ble begge gjort med båndopptaker, og transkribert på helt lik måte. Min opplevelse er derfor også at jeg har fått samme type data og resultat fra begge intervjuene. Når man snakker om kvalitative undersøkelsers reliabilitet så handler dette om hvilken data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 231). Det handler om hvor pålitelig dataen fra undersøkelsen er. I kvalitativ forskning er det vanskelig eller lite hensiktsmessig å kreve reliabilitet. I mitt tilfelle har jeg hatt intervju, hvilket er samtaler og det er samtalen som styrer datainnsamlingen. Det vil da si at det ikke benyttes en strukturert datainnsamlingsteknikk. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 231)

Når det kommer til troverdigheten av den innsamlede dataen så menes det at man må spørre seg selv om det er sammenheng mellom fenomenet man undersøker og de dataene man samler inn. Altså, «måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 232). I følge denne definisjonen så kan ikke kvalitative studier være valide, med bakgrunn i at de ikke kan kvantifiseres, altså måles. Men det kan likevel handle om metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke, og om dataen man sitter med gir svar på det man undersøker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 232). Det vil jeg i mitt tilfelle si at den absolutt gjør. Jeg har brukt styrere som informanter, med lang erfaring og som har gitt svar på det jeg spør etter i min problemstilling. Jeg vil derfor si at min metode og data er valid og troverdig. Mitt kjennskap til den ene av styrerne kan ha påvirket måten samtalen vår foregikk og på enkelte av svarene hun ga. Men dette dreide seg om arbeidserfaring og yrkestittel, noe jeg hadde noe kjennskap til og det var ikke alt hun utdypet som den andre styreren utdypet på det spørsmålet. Dette var likevel ikke noe som påvirket de spørsmålene jeg hadde til selve temaet. Vi holdt oss begge profesjonelle. Kjennskapet er heller ikke av stor relevans, da det handler om at vi har hilst ved en annen anledning i barnehagen

### Kapittel 3.7: Ethiske vurderinger

Når man jobber med forskning på mennesker og samler data fra disse informantene har man et par etiske retningslinjer man må forholde seg til. Det er da snakk om forskningsetiske prinsipper, hvor etikken handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om handlinger man gjør er rett eller galt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 83). Disse prinsippene, reglene og retningslinjene gjelder selvfølgelig for forskningsvirksomhet, som med alt annet. Det er Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og



humaniora, forkortet NESH, som har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som man skal forholde seg til. Det er da spesielt tre viktige retningslinjer man må være klar over ved forskning som inkluderer mennesker. Det første er «Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi». Dette handler om at den som blir spurt om å delta, den som deltar og den som har deltatt i tidligere undersøkelser skal kunne bestemme over sin deltakelse. Deltakeren skal bli godt informert om forskningen, og skal frivillig samtykke til å delta. Samtidig skal deltakeren på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra undersøkelsen uten noe form for ubehag eller negative konsekvenser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86).

Det andre er «Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv». Denne retningslinjen sier at folk skal ha rett til å bestemme hvem som «slipper inn» i deres liv, og hva som «slippes ut» av informasjon. Deltakeren har da rett til å nekte forskeren adgang til opplysninger om seg selv, og skal kunne kontrollere hvor mye av informasjonen som skal kunne gjøres tilgjengelig for andre. Deltakeren skal også kunne være sikker på at forskeren ivaretar konfidensialitet og ikke bruker opplysningene slik at personer som er med i undersøkelsen kan identifiseres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86).

Den siste retningslinjen er «Forskerens ansvar for å unngå skade». Dette er et prinsipp som er særlig relatert til medisinsk forskning, men det gjelder også så klart for samfunnsvitenskapelig forskning. Det handler altså da om at det må vurderes om innsamling av data, for eksempel ved intervju, kan berøre sårbare og følsomme områder hos den deltakende som kan være vanskelig å bearbeide og komme seg ut av. De som deltar i undersøkelsen skal utsettes for minst mulig ubehag og belastning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86).

Dette er retningslinjer og prinsipper jeg har forholdt meg til under hele prosessen med denne oppgaver.

## Kapittel 4: Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg se på funnene jeg har gjort gjennom intervjuene jeg hadde, og drøfte funnene jeg har gjort opp i mot teorien jeg har presentert i teorikapittelet. Med bakgrunn i at jeg har to ulike informanter velger jeg i teksten å referere til de som «Sofia» og «Marthe», hvilket er fiktive navn. Begge informantene har lang erfaring som styrere, og har hver for seg vært ansatt som styrer/enhetsledere i ca. 18 år. Begge har førskolelærerutdanning i bunn, «Sofia» også har styrerutdanning, og «Marthe» har en påbegynt tilleggsutdanning som PP-rådgiver.

### Kapittel 4.1: Kompetanseutvikling for å skape en lærende barnehage

Jeg spurte Sofia og Marthe hva de legger i begrepet kompetanseutvikling. Begge forteller umiddelbart at de synes det er et stort begrep, og at det dukker opp mange tanker rundt det, men samtidig at det er et komplekst og vanskelig begrep. De har likevel gjort seg refleksjoner rundt det. Marthe sier det slik:

«Det er jo så stort, og på en måte en sammensatt del av virksomheten. Det er en viktig bit av å ivareta det her pedagogiske ansvaret, å ha en organisasjon som har evne til å endre seg ... Så å ha en klar tanke, og tenke at en av mine oppgaver er å skape en lærende organisasjon, skape og drive en lærende organisasjon som har evne og vilje til å være i endring er veldig viktig. Så tenker jeg også at en utvikling/endring først er en endring når den er satt i live, i retning av at vi gjør eller sier noe annerledes ...»

Marthe nevner her at hun må ha en klar tanke, og tenke på hennes oppgaver for å skape en lærende organisasjon. Dette er viktig å være klar over som styrer, at dette faktisk er en ansvarsoppgave man har som styrer. I dokumentet «Kompetanse for fremtidens barnehage», i den reviderte utgaven for strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2020 kommer nettopp dette frem. Der står det nemlig at både at styrer leder og følger opp barnehagens endrings- og utviklingsprosesser for kompetanseutvikling, men også at styrer må motivere, inspirere og legge til rette for kompetanseutvikling hos personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13, A). Marthe sin tanke om at å være i endring for å være en lærende organisasjon er viktig. Det er nettopp det som innebærer å være lærende. I Peter Senges bok har han skrevet en definisjon av utviklingen av den lærende organisasjon gjennom «De fem disipliner». Dette har Gotvassli (2013, s.124, B) skrevet et utdrag om. De fem disiplinene er personlig mestring, felles visjon,

mentale modeller, læring i team og systemtenkning. Det Marthe sier i utdraget kan tenkes å handle om – eller i det minste rører i denne beskrivelsen Senge har. Hun nevner at man må ha en klar tanke, hvilket handler om visjon. Hun sier også at hun må skape og drive en lærende organisasjon som har evne og vilje til å være i endring. Det kan da tolkes som at hun snakker om å ha med seg sine medarbeidere, hvilket er veldig viktig for å få læring i team og jobbe sammen.

Sofa sier nesten umiddelbart at hun tenker at det betyr å skape en bedre barnehage for barn, og at hun da tenker på effekten av å ha fokus på kompetanseutvikling. At man beveger seg fra noe, til noe gjennom kompetanseutvikling. Hun legger også til at å lære noe nytt handler om en endring på bakgrunn av ny viten, men også at det er en utvikling av den eksisterende kompetansen man innehar. Hun påpeker at det er viktig å ha med seg det man har gjort og kan, og vite hvorfor man har gjort som man har gjort når man skal tilegne seg ny kunnskap. Dette er en interressant og viktig tankegang. Gotvassli (2013, s.120, B) skriver nemlig om læringskompetanse, som handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å være lærende. Han påpeker at det er viktig å ha evne og vilje til avlæring, og til å legge bort det som ikke er gyldig lengre og til relæring – som vil si å lære igjen, eller å forstå egen kompetanse i nye sammenhenger. Gotvassli sier også at læringskompetanse fordrer metakunnskap – som betyr kunnskap om egen kunnskap og de begrunnelser og erfaringer som ligger bak den kunnskapen vi har (Gotvassli, 2013, s. 121, B).

Også Sofia snakker om at man er nødt til å være en lærende barnehage for å utvikle seg. Hun sier også at det gir energi og drivkraft til alle ansatte å jobbe med kompetanseutvikling. Det hun sier om å kunne endre seg fra noe til noe gjennom kompetanseutvikling, tyder nok på at hun har god kompetanse om hva som må til for å kunne si at de er en lærende barnehage.

Det Marthe og Sofia snakker om her kan knyttes opp mot både strategisk kompetanseutvikling og hva som kan kjennetegner en lærende barnehage slik jeg presenterer i teorikapittelet. Slik jeg beskriver modellen for strategisk kompetanseutvikling i kapittel 2.1.2, så handler det om å starte å se på ønsket mål for å til slutt få en endret praksis som øker kvaliteten i barnehagen. Allerede i det informantenes barnehager ser på forbedringspotensialer kan man kanskje si at de er lærende? Eller må man ha satt i gang en endring? Skal man kunne si at en barnehage er en lærende organisasjon vil man kanskje først

se at det er satt opp planer og strategier for endring. Så man kan jo også muligens si at strategisk kompetanseutvikling er et verktøy for å sikre at man er en lærende organisasjon?

#### Kapittel 4.2: Kvaliteten kommer frem i praksisen

Kvalitet for informantene var tett knyttet til kompetanseutvikling. De forteller at det er vanskelig å få til kvalitet i barnehagen uten å jobbe med kompetanseutvikling. Som Marthe sa «Kompetansen vår.. Det skal jo komme ut i en kvalitet i pedagogisk praksis». Her handlet det for begge om kvalitet for brukerne – altså barn, foreldre og ansatte. Det de påpeker som viktigst er barna og foreldrene. Det fremstår som viktig for begge at kvaliteten i de relasjonene de har med barna og foreldrene, er det noe av det mest viktige og det som til syvende og sist blir reflektert gjennom praksisen. Og da at det arbeidet de legger innsats i, de vurderingene og refleksjonene for å stadig bli bedre og utvikle seg er noe av det som øker kvaliteten.

Det er interessant at begge styrerne legger vekt på aktørens opplevelse som noe av det viktigste for deres oppfatning av hvordan kvaliteten blir bedømt. Ser vi tilbake på definisjonen på barnehagekvalitet fra Kvistad og Søbstad (2005, s. 29) i den presenterte teorien i kapittel 2.3.1 er jo nettopp aktørens opplevelse en del av det som blir sett på som et kriterium for å si om en barnehage er god eller ikke. Det er jo svært viktig og bra, da det er de som bruker tjenesten. Men det er også interessant at ingen av informantene nevner formelle kriterier som er satt av fagfolk, lovverk og samfunnet. Havner det i skyggen av aktørens opplevelse eller er dette like viktig? Kvistad og Søbstad (2005, s. 88) skriver jo også at barnehager ikke har like mye tilsyn, veiledning, ledelse, administrasjon og forskning som andre institusjoner. Man skal jo kunne tro at det er like viktig med denne type «måling» av kvalitet. Nå er det ikke slik at jeg sier at informantenes barnehager ikke anser det som viktig. Men det er interessant hvor vanskelig det er å måle annet enn opplevd kvalitet på institusjoner, og at det er det som gir mest valid svar på hvor god eller dårlig kvalitet det ytes i barnehagen.

Sofia påpeker et viktig poeng: «Det vi ikke har i Trondheim er opplevd kvalitet fra barna sin side. Men det får vi gjennom hverdagen. Men det krever jo at den voksne er i gode relasjoner, så de fanger opp det barna gir uttrykk for. Både i forhold til kropp og språk.». I barnehagen kommer kvalitet og arbeidet med kvalitet frem i ulike nivåer. Blant de nivåene er «gode og

stabile relasjoner i barnehagen» og «godt samarbeid med foreldre, eier og nærmiljø», som Kari Kvistad og Frode Søbstad skriver om. De sier at «... En god barnehage bør derfor dyrke barnas vennskap og jevnalderrelasjoner og anerkjenne den pedagogiske verdien som ligger i barn-barn-relasjonen.» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 103). De skriver også at i en god barnehage må man ha rutiner for informasjon, opplegg for møter og foreldresamtaler. Foreldretilfredshet handler i stor grad om informasjon og daglig kontakt, og det er derfor et viktig kvalitetskrav i barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 105).

### Kapittel 4.3: Arbeidet med kompetanseutvikling

Inne på temaet om hvordan arbeidet med kompetanseutvikling skjer i hver av organisasjonene, så svarer Marthe at det er viktig i hennes rolle som styrer at hun har et forhold til utviklingen av organisasjonen sin. Videre snakker hun om at organisasjonsutvikling er summen av de individene hos henne som lærer noe nytt, prøver, erfarer, leser, diskuterer og reflekterer seg frem til noe nytt. Hun påpeker også at det står i Kompetanseplan for barnehagen at barnehagen skal være en lærende organisasjon, og at dette er hennes mandat å oppfylle. For å oppfylle det må hun være en drivkraft inn i det, og sette i gang – sammen med personalet – og lede prosesser sånn at de faktisk er i utvikling, forteller hun. Også det med å ha en plan for nødvendig kompetanse som organisasjonen skal og må ha, sier hun er hennes ansvarsoppgave. Dette går inn under styrers ansvarsoppgave med å ha det daglige ansvaret for det pedagogiske, personalmessige og administrative arbeidet. Dette skriver jeg noe om under kapittel 2.2.4. Her får man et glimt av hva dette kan bety i praksis. Marthe må her ta hensyn til både hva lovverk sier, få med personalet sitt og lage planer hvis hun skal kunne få en utvikling i sin organisasjon. Å være en drivkraft i slikt arbeid kan være en stor jobb, da man har en hel institusjon man skal få med i prosessen, samtidig som man skal oppfylle ulike mandat.

Sofia forteller om det samme, og legger til at de nettverkene man har internt og eksternt rundt organisasjonen er en viktig bit av prosessen med å øke sin kompetanse, for eksempel da samarbeidet og nettverket med Barne- og familietjenesten. Dette er også et godt eksempel på at styrere har en ansvarsoppgave med å sikre samarbeid med institusjoner utenfor barnehagen, slik jeg presenterer i kapittel 2.2.4. Så samtidig som man sikrer samarbeid med de, påpekes det her av Marthe at det er en viktig bit av prosessen med å øke kompetanse. Dette kan tenkes å være fordi man deler og gir av sin kompetanse til forskjellige profesjoner, hvor man også

kan få ny og relevant informasjon og kompetanse fra de profesjonene man samarbeider med. Ofte har man jo også noe lik felles- og overlappende kompetanse, men man kan også lære av hverandres kjernekompetanse som øker kompetansen for hver enkelt.

Hun tydeliggjør også det med at kompetanseutvikling hos den enkelte, men også som gruppe, skjer hele tiden. Det trenger ikke være satt opp en plan eller et utviklingsarbeid, det skjer mye i det daglige. Hun tar opp et eksempel hvor man har lest en artikkel eller en teori, og man havner i en situasjon med et barn eller i en samtale hvor man plutselig innser og opplever at det man har lest om er det som skjer her-og-nå i den situasjonen. Poenget hennes med eksempelet er at man erfarer og reflekterer rundt situasjoner man havner i, også gjerne med sine kollegaer som hele tiden er med på å øke kompetansen til både en selv, men også de man reflekterer sammen med.

Når det gjelder spesifikt hvordan en styrer jobber med kompetanseutvikling og kvalitetssikring i barnehagen, ble det enklere for informantene å gi eksempler fra det de jobber med for øyeblikket. Begge barnehagene bruker utviklingsarbeid som sin «kjerneoperasjon» for å øke kompetansen i barnehagen og få bedre kvalitet. Det er likevel ikke kun arbeid innad i barnehagen som foregår under utviklingsarbeidene. Sofias barnehage har for eksempel en slags trappetrinn-prosess i sitt utviklingsarbeid. De startet med arbeidsgrupper, hvor de har dratt på opplæring i barn og språk, språkutvikling, språkproblematikk m. m hos Barne- og familietjenesten. Videre hadde denne arbeidsgruppen oppgaver i mellomperioden ved de ulike samlingene. De har altså strategisk jobbet med å starte med å gi et kompetanseløft hos personalgruppa, og valgt å sende en gruppe ansatte i stedet for én eller to. Det begrunner hun med at det ikke er kompetanseutviklende for barnehagen å sende én eller to, når det er noe alle skal delta i. De gjorde også en ståstedsanalyse på Utdanningsdirektoratets sider, tok utgangspunkt i den – avdeling for avdeling - slik at de fant sitt ståsted. En slik ståstedsanalyse viser ikke bare hva barnehagen kan, men det kan også sees på som en behovsanalyse. I planlegging av kompetanseutvikling er det hensiktsmessig å kartlegge både kompetansen man har, men også hva som mangler eller må mobiliseres (Gotvassli, 2004, s.81). Styrer har også lagt opp til teoretiske samlingsmøter med personalet hvor de leser teori på forkant og har presentasjoner for hverandre med diskusjonsgrupper i etterkant. Det ligger altså en del forarbeid og forberedelse i de utviklingsarbeidene de setter i gang. Dette viser også godt hvordan man kan se at Gotvasslis modell (2013, s. 16, B) for strategisk kompetanseutvikling kan se ut i praksis

(Viser til modell under kapittel 2.1.2). Men man kan ikke si for sikkert at denne prosessen Sofias barnehage har hatt er et klart eksempel på modellen. Vi vet jo at de har gjort en kartlegging og satt i gang strategier og tiltak som skaper rom for læring. Kanskje har det ført til en endring, det kan ikke jeg bedømme ut fra denne samtalen, men man vet heller ikke om den endringen har ført til en bedre kvalitet i barnehagen.

Marthes barnehage har også jobbet likt. De har en litt annen tilnærming, men det fungerer på samme måten. Marthe har tatt initiativ til et utviklingsarbeid for hele barnehagen. De bruker spesielt praksisfortelling som arbeid med å reflektere rundt personalets kompetanse og hva som er bra, hva som ikke er bra eller hva man kan gjøre på andre måter. Marthe kaller også hele prosessen med utviklingsarbeid for en aksjonsforskning og en utforskning på egen praksis. Det er interessant at Marthe kaller det aksjonsforskning. Aksjonsforskning defineres nemlig som at man har som mål å undersøke og løse spesifikke problemer innenfor en organisasjon. Videre i aksjonsforskning utvikler man en løsning basert på «diagnosen», og målet er å oppnå forskning (forståelse) og handling (endring) på samme tid (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 415). Dette kan jo overføres til nettopp hvordan man jobber med kompetanseutvikling i barnehagen. Det Marthe påpeker er viktig med å starte hos personalet er at ved utforskning av egen praksis og refleksjon er med på å skape endringer hos enkeltindivider. Dette kan trinnvis føre til en organisasjonsendring. De har også brukt forelesere som kommer til barnehagen, blant annet også forfattere som har skrevet teoribøker om temaet i deres utviklingsarbeid.

Det må også nevnes at begge styrerne bruker også kurs, handlingsplaner, progresjonsplaner, avdelingsmøter og plandager i arbeid med kompetanseutvikling. Men som Sofie påpeker når jeg spør om hva de gjør i slike prosjekter: Det er ikke alltid slik at standarden er at man drar på kurs for eksempel. Hvert utviklingsarbeid blir utviklet og formet forskjellig etter hvilken kompetanse man har behov for å tilegne seg, eller hva som er av personalgruppas og barnehagens interesse.

#### Kapittel 4.4: Arbeidet med kvalitetsutvikling og kvalitetssikring

At barnehagen har gode planer og rutiner dukker fort opp som en del av kvalitetssikring hos både Marthe og Sofia. Marthe sier at det er viktig at man har tenkt strategisk godt, og at hun med det mener at man i forhold til en plan man har satt, har tenkt på hvilke metoder de vet

fungerer hos dem, hvilke metoder de faktisk velger og hvilke ressurser de setter inn. Også at de handlingsplanene de setter opp og gjennomfører blir evaluert er en viktig prosess i kvalitetsutviklingen og spesielt kvalitetssikringen for både Marthe og Sofia.

Marthe forteller at for henne som styrer er det også viktig i arbeidet med å kvalitetssikre både i utviklingen av kvalitet og kompetanse, at hun får vite noe om hvilket eierskap den enkelte har til de prosjektene de holder på med, og om den enkelte forplikter seg til det. Dette tar hun ofte inn som et samtaletema i utviklingssamtalene hun har med de ansatte. Samtidig har barnehagen medbestemmelsesmøte som består av arbeidsgiver og tillitsvalgte. I disse møtene har også de tillitsvalgte en stemme som påvirker og medvirker i barnehagens arbeid med kompetanseutvikling, og hvordan de skal gjøre dette i praksis. Dermed mener styrer at hun får kvalitetssikret mye fordi alle får medvirke i hvordan de skal jobbe, og får eierskap til det. Hun sier blant annet at «Når du får lov til å være med å påvirke, og si noe fra starten av for hvordan vi skal gjøre dette, så blir forpliktelsen annerledes ...». Dette kan støttes med det Kari Kvistad og Frode Søbstad skriver om arbeidet med kvalitetsutvikling. «... å gi andre verdi i arbeidsfellesskapet har stor betydning for kompetanseutviklingen. Personalet er den viktigste ressursen og deres kompetanse er avgjørende for barnehagens kvalitet.» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 126). At styrerne gjentar kompetanse når de prater om kvalitet er nok ingen tilfeldighet. Det er nemlig en stor sammenheng mellom disse to begrepene og hva de handler om. Som jeg skriver om i kapittel 2.3.2 og 2.4 om kvalitetsutvikling og sammenhengen mellom kompetanseutvikling og kvalitet så er de veldig sammenflettet. Både at kvalitetsutvikling innebærer kompetanseutvikling, men også forutsetninger og faktorer for å lykkes med kvalitetsutvikling. Og nettopp noe som blir nevnt som en viktig faktor for kvalitet av Gotvassli (2013, s. 28, B) er personlig utdanning og pedagogisk innhold. Personlig utdanning handler jo om kompetanse. Denne kompetansen vil reflekteres i det pedagogiske innholdet. Vil man motivere de ansatte til å heve sin kompetanse så er det tenkelig at tankegangen og praksisen med å sikre at personalet får et eierskap og medbestemmelse i prosessen er svært viktig for å sikre at det skjer en kvalitetsutvikling.

Sofia poengterer i tillegg at i arbeid med kvalitetsutvikling og kvalitetssikring så kartlegger de praksisen, og etterser at de gjør nok av de gode grepene til at de favner alle i praksisen deres.



#### Kapittel 4.5: Styrernes arbeid med kompetanseutvikling for å sikre og utvikle kvalitet i egen barnehage

Frem til nå har funnene sagt mye om hvordan styrerne arbeider med kompetanseutvikling og kvalitet i barnehagen. Og i det dukket det opp spørsmål hva de tenker er viktig i deres arbeid med kompetanseutvikling for å sikre og utvikle kvalitet i deres barnehage. Der forteller umiddelbart begge styrerne at nærheten til egen praksis er utrolig viktig. Sofia sier at i hennes arbeid er det svært viktig at hun følger opp og er tett på både ansatte, barn og selve praksisen i barnehagen. Det fremstår også som viktig for Sofia at det prosjektet man setter i gang, blir prioritert i møter og er hovedfokuset og blir løftet opp. Det var også viktig at prosjektene får plass i utviklingssamtaler for å løfte enhver ansatts tanker og meninger rundt det man jobber med. Styrere er nøkkelpersoner i arbeidet med å heve kompetansen og kvalitet i barnehagen. På samme måte som man jobber for å gjøre barnehagehverdagen meningsfull for barn, så gjelder dette også de ansatte. Siden de ansatte er barnehagens viktigste ressurs betyr det mye for institusjonene at styrer utvikler en kultur for refleksjon, veiledning og dialog mellom de ansatte (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 107). Avslutningsvis sier Sofie at hennes arbeid med å sikre og utvikle kvalitet gjennom kompetanseutvikling handler om å gjøre gode prioriteringer, og ha strategier for hvordan man skal jobbe.

Marthe starter jo også med å si at nærheten til praksis er svært viktig. Hun snakker også om at utvikling må bety at de handler annerledes fordi det er en praksis som skal ut i andre enden. Og for at disse nye handlingene skal skje så må de ha en prosess i forkant, som hun mener er viktig i denne sammenheng. Og i den prosessen så tenker hun at det er viktig å skape et engasjement og få den utviklingen de ønsker belyst. Hun sier også at for at man skal få til et engasjement, og få til en utvikling og endring så må det man skal jobbe med være nært knyttet til det som skjer i barnehagen. Det begrunner hun med at om det blir nært for hver enkelt, og innen rekkevidde å jobbe med, så blir det en enklere og mer utviklende prosess.

#### Kapittel 4.6: Suksessfaktorer og tiltak for å sikre god kompetanseutvikling

Suksessfaktorene Sofia mener bidrar til å sikre god kompetanseutvikling forteller hun blant annet er erfaringsdeling blant personalet, tydelige planer og konkrete mål. Hun sier også at det er viktig å sette av tid til det man jobber med, samtidig som man må være påpasselig til å løfte frem det gode, og gi folk skryt for det arbeidet de gjør. Det sier også Kjell-Åge Gotvassli er

viktig, også at man må gi støtte til viktige nøkkelpersoner i læringssystemet og vise interesse for å lytte til forslag (Gotvassli, 2013, s. 87, B). I deres barnehage bruker de også ulike tiltak for å sikre god kompetanseutvikling. De bruker som nevnt utviklingssamtalene, men de har også gode erfaringer med reflekterende team hvor de leser teori knyttet til det de jobber med på forhånd. De bruker også Marthe Meo-veiledning av nyansatte, som er en veiledning av samspill med barn for å sikre god relasjon mellom barn-voksen. De bruker også en metode kalt «Blikk for barnet» i avdelingsmøter hvor de filmer ansatte i samspill med barn og reflekterer rundt det de ser. Sofia sier:

«Jeg kjenner jo og har jobbet her så mange år at jeg kjenner personalet så godt at jeg vet hvilke tiltak som gir suksess og hvilke tiltak som ikke gir suksess. Og derfor tenker jeg at tiltakene er suksessfaktorene for å få god kompetanseutvikling»

Marthe sier at hun prøver å tilse at de tiltakene hun setter i gang støtter hverandre på et område, slik at de har perioder hvor de kan jobbe med flere ting men at de støtter hverandre. Eksempelet hennes er at de i arbeidet med å implementere rammeplan også jobber med for eksempel relasjon barn-voksen, slik at de områdene møtes. Hun trekker frem pedagogisk utviklingsarbeid som det viktigste tiltaket for kompetanseutvikling hos deres barnehage. Hun synes også kurs er nyttig, men legger til at hun opplever at det ikke automatisk kommer noe nytt ut i en ny handling av det. Det kan komme noe ut at det i korte perioder, hvor det kommer noe nye ideer som blir satt i liv og brukt, men at det har en helt annen verdi med et utviklingsarbeid. De prøver likevel å bruke kurs som tiltak for å støtte opp under utviklingsarbeidene. Gotvassli (2013, B) skriver at det går et viktig skille mellom kompetanseutviklingen som skjer i tilknytning til arbeidet og den som skjer i form av eksterne kurs og utdanning. Om man skal få brukt ressursene på en god måte krever det gjennomtenkte opplegg og god organisasjonsdidaktikk – det vil si kartlegging, organisering, gjennomføring og evaluering (Gotvassli, 2013, s. 88, B).

De bruker også planleggingsdager til faglig påfyll. Marthe sier også som Sofia at man må sette av tid til og strukturere både prosessen og planene de setter opp. Hun sier også «Suksessfaktorene er vell akkurat det at vi velger ut og konsentrerer oss, og at hele personalgruppa deltar». Å bruke de pedagogiske lederne mener også Marthe er en viktig faktor. Hun har ikke kapasitet til å veilede alle, og det er derfor viktig for henne å formidle noe gjennom de pedagogiske lederne, og la de bruke sin kompetanse til å veilede og bruke

tiltakene på sine avdelinger, med sine medarbeidere. Så hun bruker tid på å skolere de, slik at de forstår sin rolle som leder av utviklingsarbeidet for sitt team og i sin barnegruppe. Her kan det nevnes at dette kan knyttes til det som handler om produktiv og reprodutiv personalutviklingsledelse. Man kan lese flere steder i disse funnene at styrerne har satt i gang prosesser og strategier, for så å lede personalet og inkludere de i prosessen. Hva produktiv og reprodutiv ledelse handler om ga jeg en definisjon på i kapittel 2.2.3 i teorikapittelet. Hvordan de utøves vil jo være forskjellig fra hvilken situasjon man setter det i, men man kan jo kanskje definere Marthes «skolering» av sine pedagogiske ledere som en reprodutiv ledelse. Hun legger til rette for hva som må læres og hvordan gjennomføringen bør foregå. Nå sier jo Magritt Lundestad (Lundestad, 2013, s. 235) at det i reprodutiv lett kan bli en fasitkultur, og at en produktiv ledelse vil bidra til en undringskultur. Så det kan være merkelig å si at dette kan være et eksempel på en reprodutiv ledelse. Men i hverdagen som styrer kan det tenkes at man må bruke litt av begge lederstilene. Man har jo et overordnet ansvar for å sette i gang disse tiltakene for kompetanseutvikling, og som styrer sitter man gjerne med et større ansvar og har mandat og forpliktelser fra flere hold. Det kan derfor tenkes at man ofte starter med en mer reprodutiv personalutviklingsledelse før man «glir» over i en mer produktiv ledelse med en større undringskultur.

## Kapittel 5: Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg gjenta problemstillingen i denne oppgaven for å se om jeg har fått noen konklusjon gjennom mine funn. Jeg vil også si litt om hvorfor kompetanseutvikling i barnehagen er viktig for å sikre kvalitet.

*«Hvordan kan styrer i barnehagen arbeide med kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet i egen barnehage?»*

Det må jo nevnes at arbeid med kompetanseutvikling i barnehagen var mer omfattende og mer strategisk planlagt enn hva jeg hadde oppfatning av før denne forskningen. Det kommer nok av begrenset erfaring og at det har vært noe jeg ikke har vært særlig involvert i gjennom mine praksisperioder i dette studiet. Det var nok også der min interesse for temaet lå. Med den innsikten jeg nå har fått har jeg lært utrolig mye om hvordan styrere jobber med kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet i egen barnehage. Det første jeg vil trekke frem som dukker opp gjentatte ganger og som virker å være svært viktig er det arbeidet de legger i

å utdanne sine ansatte og måten de gjør dette på. Det fremstår som kjernen for suksess i kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet. Både ved at de inkluderer de i prosesser med hvordan det skal planlegges, hva man ønsker av ny kompetanse og å gi de eierskap til det de skal jobbe med. De ansatte er jo ute på avdelingene hver dag, og er i stor grad de som utøver innholdet. Det var derfor veldig interessant og ikke minst fint hvis man kan si det, at styrerne dro frem viktigheten med de ansatte gjentatte ganger.

Det var også interessant at pedagogisk utviklingsarbeid fremsto å være en så stor del av både kompetanseutvikling og i utviklingen av kvalitet. Styrerne er jo i stor grad initiativtakerne slik mine informanter forteller selv i hvert fall. Utviklingsarbeid kan være et svært viktig hjelpemiddel for å heve kompetansen blant ansatte, og med en god prosess for å nå sine mål så kan det også bidra til å utvikle kvaliteten i barnehagen. Denne gode prosessen tror jeg er veldig viktig for å lykkes i arbeid med kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling. Og det vil da være viktig for en styrer i en slik prosess å få et nært forhold til egen barnehage blant annet. Med det innebærer det å kjenne sine ansatte, og vite noe om hva som må til for at medarbeiderne skal få motivasjon og eierskap til det man jobber med. Det innebærer også at man vet og kjenner til barnehagens forutsetninger, årsplaner og behovet for kompetanse.

For å oppsummere så kan styrere i arbeid med kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet gjøre flere ting. Blant de er jo arbeidet med personalet og å sette i gang pedagogiske utviklingsarbeid. Dette tror jeg er to kjerner i arbeidet som vil være svært viktig. Nærhet til egen praksis er også svært viktig for å lykkes. Så har man jo alle de prosessene og tiltakene man kan bruke for å støtte opp under arbeid med utviklingsarbeid, som for eksempel kurs, refleksjoner i team, planleggingsdager med faglig innhold og mer. Det er mye styrere kan gjøre for å skape gode læringsprosesser i arbeid med kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet.

Jeg opplever at jeg har fått svar på det problemstillingen min spør etter. Det er nok mye mer av funnene jeg kunne trukket frem som gir et bredere svar, men jeg velger altså her å trekke frem det jeg mener er kjernen for suksess i et slikt arbeid. Jeg vil påstå at det svarer godt på problemstillingen fordi det er to overordnede tiltak som hver for seg inneholder mange prosesser. I en opplevd helhet tror jeg dette gir et svar på hvordan styrer kan arbeide med kompetanseutvikling for å utvikle kvalitet.

*Hvorfor er kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling viktig?*

Et historisk perspektiv på barnehagens utvikling viser hvordan barnehageinstitusjonen har hatt store endringer og utviklinger siden de første Daginstitutionene, slik det ble kalt i 1945. Tar man bare et kort glimt tilbake til 1985, så finner man også ut at det på den tiden kun var 100 000 barnehageplasser, og etter det har det bare økt. I 2012 var det 80% av barn under 2 år som gikk i barnehage. Dette var en økning på 44% fra 2003 (Gotvassli, 2013, s. 16, A). I 2016 ser man at 91% av barn i Norge har barnehageplass (Stabell, 2017). Dette betyr at nesten alle barn i Norge går i barnehage. Det betyr også at vi i dag skal sikre et godt barnehagetilbud til hver og en av disse barna, gjennom vårt samfunnsmandat. Det har også nå de siste årene blitt et sterkt fokus på at barnehagen skal ses på som en del av et helhetlig utdanningsløp, og samtidig er det blitt større fokus på barns læring og utvikling i barnehagen (Gotvassli, 2013, s. 15, A).

Så er det også sånn at fra 2013-2017 har regjeringen mer enn doblet innsatsen til kvalitetstiltak i barnehagen fra 165 millioner kroner til 400 millioner kroner. Kvalitetstiltakene er at de har satt i gang en rekke nye kompetansetiltak, som fagskoleutdanninger for barnehageansatte og flere videreutdanningstilbud for barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2, A). Regjeringen ønsker også på sikt å styrke de barnehagebaserte tiltakene. Det tror jeg er svært viktig etter å ha gjennomført denne studien. De tiltakene som styrerne setter i gang i barnehagen utgjør store og viktige forskjeller. Som jeg nevner lengre opp så skal vi tilby et godt barnehagetilbud og en trygg og lærerik hverdag til hvert barn i barnehagen. For å kunne gjøre det, og ha kapasitet til det så må vi ha mer kompetanse, og vi må også kunne være en lærende barnehage som ser når vi har behov for å øke den kompetansen vi har. Alt dette gjør vi og er viktig fordi man jobber for å bli bedre, man jobber for å øke kvaliteten for brukerne.

Jeg har nå fullført min første bacheloroppgave, og er stolt over det arbeidet jeg har gjort. Det har vært slitsomt, og motivasjonen har ikke alltid vært tilstede. Likevel er jeg glad for at jeg valgte det temaet jeg gjorde, fordi det er lærdommen om kompetanseutvikling som har motivert meg. Det er nok mye jeg kunne gjort annerledes, men jeg opplever at jeg har valgt riktig metode og brukt god og relevant teori for oppgaven. Skulle jeg gjort noe annerledes hadde det nok vært å startet tidligere med drøftingen. Det var nok denne delen som tok motivasjonen fra meg enkelte ganger, da det kan være utfordrende å gjøre dette på en god måte. Det kunne nok blitt enda bedre hadde jeg prioritert deler av oppgaven litt annerledes,

men jeg er også veldig fornøyd etter månedsvis med arbeid. Hadde jeg skulle bygget videre på denne oppgaven noen gang, så ville jeg nok hatt et prosjekt hvor jeg følger en styrer fra start til slutt i et større utviklingsarbeid for å se arbeidet selv. Men det får jeg forhåpentligvis også delta på i arbeidslivet jeg nå skal ut i, og det er også nettopp derfor dette arbeidet har vært veldig lærerikt og interessant.

## Bibliografi

- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (H. Jæger, Red.) Oslo: Cappelen damm.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Gotvassli, K.-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. A.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm. B.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage - revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. A.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex. B.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2013). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I E. skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (ss. 215-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stabell, C. (2017, September 14). Hentet April 2018 fra Statistisk Sentralbyrå:  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>

Det blir i teksten referert til bøker av samme forfatter med samme årstall. Disse har jeg markert med bokstavene A og B for å skille mellom. Jeg har markert disse i bibliografien.

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

1. Hvilken utdannings- og yrkesbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som styrer?
3. Hvilke ansvarsoppgaver har du som styrer?
4. Hva legger du i begrepet kompetanseutvikling?
5. Hva legger du i begrepet kvalitet?
6. Hva tenker du om kompetanseutvikling i barnehagen?  
- Hvilke tanker har du rundt viktigheten av dette?
7. Hvordan arbeider dere med kompetanseutvikling og kvalitetssikring i barnehagen?
8. Hva tenker du er viktig i ditt arbeid med kompetanseutvikling for å sikre og utvikle kvalitet i egen barnehage?
9. Hvilke tiltak setter du som styrer i verk for å sikre god kompetanseutvikling blant personalet? Hva er suksessfaktorer i denne sammenheng?  
- Områder? Metoder?
10. På hvilken måte opplever du at personalet er motiverte til å utvikle og heve sin kompetanse?
11. Hvordan opplever du at de tiltakene og det arbeidet dere gjør rundt kompetanseutvikling/kompetanseheving i barnehagen er nyttig i hverdagen?
12. Hvilke endringer har du sett blant personalet som en følge av kompetanseutviklingen/kompetansehevingen i din barnehage?



## Vedlegg 2

### Samtykkeskjema

Navn:

Adresse:

Dato:

#### Informasjonsskriv om bacheloroppgaven

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltagelse i mitt bachelorprosjekt:

Kompetanseutvikling i barnehagen. Jeg er svært glad for at du vil bidra, for dine tanker rundt mitt tema er av stor interesse for meg. Målet med prosjektet er å få innsikt i hvordan styrere jobber med kompetanseutvikling i barnehagehverdagen blant sine ansatte, og hvorfor det er viktig å utvikle og heve kompetansen i barnehagen.

Mine veiledere i prosjektet er Hilde Merete Amundsen og Anne Dagfrid Svendsen ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Arbeidstittelen «Kompetanseutvikling i barnehagen» er under bearbeiding, og kan endres underveis. E-post adresse Hilde Merete Amundsen: [hma@dmmh.no](mailto:hma@dmmh.no). E-post adresse Anne Dagfrid Svendsen: [ads@dmmh.no](mailto:ads@dmmh.no).

Metoden jeg vil bruke for innsamling av data til bacheloroppgaven er kvalitativ metode, hvor jeg vil gjennomføre enkeltintervju med deg som styrer. Jeg vil bruke en lydopptaker under intervjuet. Intervjuet blir deretter transkribert, og slettet fra lydopptakeren. Dataen fra intervjuet blir brukt for å gjøre en analyse av hvordan det arbeides med kompetanseutvikling i barnehagen.

Alle opplysninger om deg vil oppbevares konfidensielt under prosjektperioden og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet. Lydopptak slettes og øvrig datamaterialet anonymiseres. Prosjektet skal være ferdig 3.mai 2018. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne det.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur og dato:

Emnekode: BHBAC3950

Kandidatnummer: 6011

Jeg ser frem mot et godt samarbeid! Ta kontakt ved eventuelle spørsmål og kommentarer.

Mvh, Nina Ødegård Tjugum.

E-post adresse: [ninatjugum@hotmail.com](mailto:ninatjugum@hotmail.com)