

Hilde Gunnarson

Muligheter og begrensninger

Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling
og hvordan skape mer varige endringer

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning



Master i barnehageledelse

Trondheim, våren 2020



Forord

Masterstudiet i Barnehageledelse ved DMMH har vært faglig utviklende og givende. Med pendling til og fra samlinger har det også blitt fristunder fra et hektisk hverdagsliv. Akkurat nå er jeg lettet over at min intensjon om å skrive en masteroppgave vedrørende ledelse av utviklingsarbeid er blitt en realitet.

Jeg har i prosessen med å skrive masteroppgaven hatt gode økter sammen med veilederen min Kjell Aage Gotvassli, professor i ledelse ved DMMH og Nord Universitet, som til de grader har vist en imponerende oversikt over fagområdet. En stor takk til Gotvassli for all veiledning og særdeles rask responstid!

Og ikke minst - tusen takk til de fem styrerne for at de tok seg tid til å være informanter i denne studien! Jeg har stor respekt for det faglige engasjementet og entusiasmen for utviklingsarbeid de har gitt uttrykk for.

Bergen, 22.mai 2020

Hilde Gunnarson

Sammendrag

Gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling settes søkelyset på å skape økt kompetanse og kvalitet i barnehagene. Problemstillingen i denne studien omhandler hvordan styrerne har ledet barnehagebasert kompetanseutvikling for å forbedre barnehagens praksis og hvordan få mer varige endringer. Problemstillingen har også to tidsperspektiv: definert innenfor prosjektperioden og tiden etter prosjektavslutning.

Det er gjennomført dybdeintervju med fem styrere av relativt store barnehager som har deltatt i utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn». Prosjektet har gitt noen organisatoriske rammer som er forholdsvis like for deltakerbarnehagene, som kan ha bidratt til å synliggjøre variasjoner i styrernes ledelse av utviklingsarbeidet.

Et av hovedfunnene i denne studien bekrefter at styrerne har prioritert tid til og tatt ansvar for felles kompetanseutvikling i prosjektperioden sammen med prosjektgruppen. De ansatte har vært engasjerte og de har hatt gode kollektive læringsprosesser som har ført til endring. Et hovedfunn er også at etter prosjektavslutning har majoriteten av styrerne *ikke* prioritert tid til å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø. Videre har vi fått innblikk i *ledelse av utviklingsarbeidet* og at oppgaver, krav og forventninger fra omgivelsene fører til en opplevelse av *kompleksitet*. Vi har også fått innblikk i hva styrerne mener har vært viktig for deres *måloppnåelse*, og det som jeg har valgt å kalle *videreføring* av arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø etter prosjektavslutning.

At majoriteten av styrerne valgte å ikke prioritere å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø etter prosjektavslutning fikk meg til å undres. På hvilket grunnlag tok de denne beslutning? Var det basert på at nye handlingsmønstre var tilstrekkelig implementert? Denne nysgjerrigheten har ført til at jeg har gjort et forsøk på konseptuell generalisering, en modell som er knyttet til en leders faglige prioriteringer. Det har vært en interessant prosess å løfte blikket fra enkelthendelser og utsagn til å se helheter og mer overordnet hva dette kan dreie seg om.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning og aktualisering	7
1.1 Tydelige statlige føringer.....	7
1.2 Nyere forskning påpeker noen utfordringer	9
1.3 Studien tar utgangspunkt i et spesifikt utviklingsprosjekt.....	10
1.4 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4.2 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.5 Oppgavens disposisjon	12
2.0 Prosjektet som studien tar utgangspunkt i	14
2.1 Innledning	14
2.2 Intensjonsavtalen «Sammen for kvalitet».....	14
2.3 Prosjektets formål	17
2.4 Prosjektets innhold og intensjon.....	17
2.5 Oppsummering	21
3.0 Forankring i nyere forskning	22
3.1 Innledning	22
3.2 Forskning om barnehagelærerprofesjonen	22
3.3 Følgeevaluering av Kompetansestrategien	23
3.4 Følgeforskning på KiB, kvalitetssystemet lansert av Udir	24
3.5 Oppsummering	26
4.0 Studiens teoretiske forankring	27
4.1 Innledning	27
4.2 Et sosiokulturelt læringssyn.....	27
4.3 Alle skal med! Barnehagen som en lærende organisasjon	28
4.3.1 Senge's teori om utvikling av en lærende organisasjon.....	29
4.3.2 Kritikk mot Senge's systemteori for organisasjoner.....	30
4.3.3 Praksisfellesskap og kollektiv kapasitetsbygging	30
4.4 Lederrollen i kompetanseutviklingsarbeid	31
4.4.1 Skape en kultur for læring.....	31
4.4.2 Læring fra individnivå til organisasjonslæring	33
4.4.3 Enkelkretslæring og dobbelkretslæring	33
4.4.4 Sentralt i ledelse av en lærende organisasjon.....	35
4.5 Kompleksitet i drift.....	35
4.5.1 Å stå i krysspress	36
4.5.2 Prosjektstabling og samtidighet	37
4.6 Implementering og leders ansvar.....	38

4.6.1 Translatørkompetanse som suksessfaktor	38
4.6.2 Forankring og motstand i endringsprosesser	39
4.8 Oppsummering	40
5.0 Metode	41
5.1 Innledning	41
5.2 Vitenskapsteoretisk forankring	42
5.2.1 Et fenomenologisk perspektiv med hermeneutisk tilnærming.....	42
5.2.2 Å tilegne seg ny kunnskap gjennom empiri og teori	43
5.3 Metodevalg	44
5.4 Pålitelighet, gyldighet og generalisering	45
5.4.1 Reliabilitet - forskningens pålitelighet.....	45
5.4.2 Validitet - er tolkningene gyldige	46
5.4.3 Generalisering	46
5.5 Min forforståelse som forsker.....	47
5.6 Rekruttering av informanter	47
5.6.1 Rekrutteringsprosessen	48
5.6.2 Kriterier for strategisk utvalg.....	49
5.6.3 Oversikt over informantene	50
5.7 Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	50
5.7.1 Prøveintervju.....	50
5.7.2 «Hva husker jeg egentlig?».....	51
5.7.3 Intervju som håndverk	51
5.7.4 En svakhet i gjennomføringen	52
5.8 Analysemodell SDI og prosessen	53
5.8.1 Analysemodellen SDI	53
5.8.2 Transkribering og utvikling empirinære koder	55
5.8.3 Gruppering av koder og «teorimarinert gjetning»	56
5.8.4 Konseptuell generalisering som mål for analysen	56
5.9 Etske betraktninger	57
5.10 Oppsummering	58
6.0 Presentasjon av empiriske funn	59
6.1 Innledning	59
6.2 Hovedtema Ledelse av utviklingsarbeid.....	60
6.2.1 Ansvar som leder	60
6.2.2 Sette lederteamet i stand til å lede prosesser.....	61
6.2.3 Eierskap til prosessen.....	61
6.2.4 Å involvere alle	62

6.3 Hovedtema Kompleksitet	63
6.3.1 Mange som vil mye med barnehagen	64
6.3.2 Komplisert å få gjennomført planlagte møter	65
6.3.3 Et komplekst utviklingsarbeid	66
6.3.4 Motstand hos personalet.....	67
6.4 Hovedtema Måloppnåelse	68
6.4.1 Prosessenes betydning	68
6.4.2 Praksisorientering og god forankring.....	70
6.4.3 Sikre tid og rom til utviklingsarbeid	71
6.4.4 Tryggere på utviklingsarbeid	72
6.5 Hovedtema Videreføring	73
6.5.1 Bevisste og ubevisste valg etter prosjektavslutning.....	73
6.5.2 Behov for kompetanse på oversettelse.....	74
6.5.3 Noe som kan hjelpe oss å holde fast	75
6.6 Oppsummering	76
7.0 Drøfting	76
7.1 Innledning	77
7.2 Drøfting av forskningsspørsmål 1	77
7.2.1 I lys av hovedtema ledelse av utviklingsarbeid	77
7.2.2 I lys av hovedtema kompleksitet.....	79
7.3 Drøfting av forskningsspørsmål 2	83
7.3.1 I lys av hovedtema måloppnåelse	83
7.4 Drøfting av forskningsspørsmål 3	88
7.4.1 I lys av hovedtema videreføring.....	88
7.5 Problemstilling og forskningsspørsmål, en oppsummering	93
7.5.1 En oppsummering - forskningsspørsmål 1.....	93
7.5.2 En oppsummering - forskningsspørsmål 2.....	94
7.5.3 En oppsummering - forskningsspørsmål 3.....	95
7.5.4 Besvarelse av problemstilling	96
8.0 Forsøk på konseptualisering	97
8.1 Innledning	97
8.2 Mønstre som trer frem av materialet	97
8.3 Forsøk på konseptuell generalisering	99
8.4 Andre perspektiv på forskningsspørsmål	100
8.5 Oppsummering	101
9.0 Avslutning	102
Referanseliste.....	103

Figuroversikt

Figur 1	Oversikt over prosjektperioder. (Eget oppsett)	s.16
Figur 2	Innhold i utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn». (Egenutviklet modell).....	s.17
Figur 3	Lærings sirkel – sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå. (Etter Jacobsen og Thorsvik, 2019,s 343).....	s.34
Figur 4	Enkel- og dobbelkretslæring. (Etter Jacobsen og Thorsvik, 2019. s.348)..	s.35
Figur 5	Kriterier og vurderingsspmå for forankring, basert på elementene i «endringskynisme». (Etter Amundsen og Kongsvik, 2019, s.130)	s.39
Figur 6	Informanter, strategisk utvalg. (Eget oppsett)	s.50
Figur 7	Stegvis deduktiv-induktiv analysemodell. (Etter Tjora, 2017, s.19).....	s.54
Figur 8	Forenkling av stegene i SDI-modellen. (Etter Tjora, 2017).....	s.59
Figur 9	Leders faglige prioriteringer i lys av kompleksitet og strategi. (Egenutviklet modell).....	s.99

Vedlegg

Vedlegg 1 Samtykkeerklæring	s.108
Vedlegg 2 Semistrukturert intervjuguide	s.109
Vedlegg 3 Datautvikling i tråd med SDI-analysemodell	s.111

1.0 Innledning og aktualisering

«Alle skal med!» kan se ut til å være et gjennomgående argument for å utvikle lærende organisasjoner (Senge, 1991; Wadel, 1997; Fullan, 2014; Ødegård, Nordahl og Røys, 2017; Roland og Ertesvåg, 2018; Gotvassli, 2019). Med dette menes at for å utvikle en lærende organisasjon må alle ansatte som arbeider sammen involveres. Det vil foregå individuelle læringsprosesser, men det må legges til rette for og stimulere til kollektive prosesser slik at organisasjonen kan utvikles som helhet. Ledelse av læringsprosessene er en forutsetning, men det finnes ingen fasit på hvilke prosesser som skal forløse slik økt kompetanse og som tar høyde for alle variasjoner og utfordringer man kan støte på underveis i prosessen. Virkeligheten er ofte sammensatt og det er mange faktorer som spiller inn, så det er ingen lineær øvelse å operasjonalisere utvikling av en lærende organisasjon.

Denne oppgaven vil omhandle utviklingsarbeid i barnehagen som lærende organisasjon. Jeg avgrenser studien til å ta utgangspunkt i styrere som har gjennomført utviklingsarbeid med målsetting om å være en lærende organisasjon. Jeg vil se nærmere på føringer fra myndighetene, nyere forskning og relevante teorier, for å belyse ulike sider ved ledelse av utviklingsarbeid. Jeg vil begynne med å se på hvilke føringer myndighetene har gitt for kompetanseheving i barnehagesektoren og så gi et bilde av nyere relevant forskning på feltet. Dette leder frem til problemstilling og forskningsspørsmål som jeg vil søke å finne svar på.

1.1 Tydelige statlige føringer

I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft og med Stortingsmelding nr.41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) ble kvalitet i barnehagen en prioritert satsing. Her ble tiltak presentert som blant annet skulle sikre likeverdig og høy kvalitet i samtlige barnehager i Norge og styrke barnehagen som læringsarena. Det ble lagt til grunn at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagene og at tiltak skulle settes inn for å sikre nok ansatte med barnehagelærerutdanning og god lederkompetanse. I 2013 ble regjeringens plan for kompetanse og rekruttering til sektoren konkretisert i strategiplanen «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.5. Heretter kalt kompetansestrategien). Begrepet *barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak* ble brukt første gang her. Sentralt i forståelsen av begrepet er at det er et utviklingsarbeid som involverer hele personalet og som foregår i den enkelte barnehage. Det trekkes også linjer til barnehagen som lærende organisasjon. Parallelt ble det bevilget betydelige summer til kompetanseutvikling i sektoren og

Utdanningsdirektoratet via Fylkesmennene håndterte fordeling etter søknader fra kommuner og eiere. I føringene for 2016 ble det presisert at 80 millioner var øremerket barnehagebasert kompetanseutvikling i privat og offentlig barnehagesektor og det ble ifølge rapporteringer fra Fylkesmennene benyttet 77,8 mill. (Haugum et.al., 2017, s.73-74).

I den reviderte Kompetansestrategien for 2018-2022 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7-13) blir det slått fast at kvaliteten i barnehagene varierer og hovedmålsettingen for kompetansestrategien er å «sikre *høy kvalitet* i barnehagetilbudet for alle barn». Et av delmålene er at «alle barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s.7).

Både kompetansestrategien (Kunnskapsdirektoratet, 2017) og «Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2017. Heretter kalt rammeplanen) tar opp eier, styrer og pedagogisk leder sine roller og ansvar i utviklingsarbeidet. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15-16) konkluderer med at eier har det juridiske ansvaret for kvaliteten i barnehagetilbudet og at barnehagen drives etter gjeldende lover og regler (Barnehageloven, 2005, §7). Styrer skal lede utviklingsarbeidet, følge opp og sikre at det velges arbeidsmetoder som *involverer hele personalet* og at de utvikler en *felles forståelse* for samfunnsoppdraget. Pedagogisk leder skal *iverksette og lede arbeidet* innenfor sine ansvarsområder. Rammeplanen kan se ut til å bruke pedagogisk leder-begrepet som en kompetansebetegnelse og ikke en stillingsbetegnelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kompetansestrategien (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s.13) kan se ut til å benytte stillingsbetegnelser da det skilles mellom pedagogisk leder- og barnehagelærers ansvar og roller. Den beskriver at barnehagelæreren har en *viktig veiledningsrolle* ovenfor andre ansatte, mens pedagogisk leder har ansvaret for *i samarbeid med styreren* å lede refleksjons- og utviklingsarbeidet.

Forskning på kompetanseutvikling og barnehagen som lærende organisasjon viser at de overordnede føringene som er redegjort for i 1.1 «Statlige føringene» møter på en del utfordringer i gjennomføringen i barnehagene

1.2 Nyere forskning påpeker noen utfordringer

Jeg vil her summere kort noe av det som utpeker seg som utfordringer i barnehagebasert kompetanseutvikling og som danner basis for min undring om ledelse av barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjekt.

Kunnskapsdepartementet (2018) utnevnte en Ekspertgruppe til å utrede både barnehagelærerprofesjonen slik den fungerer i dag og anbefalinger for å utvikle den fremtidige profesjonen. Denne rapporten konkluderer blant annet med at barnehagene må i større grad i fremtiden være lærende organisasjoner for å kunne møte krav og forventninger fra omgivelsene og at styrer må drive kunnskapsledelse i større grad enn i dag. Det hevdes det er på høy tid å stille krav om mastergrad hos styrer og det problematiseres at lederressursen og kapasiteten er for liten til å kunne imøtekomme kravene.

Flere nyere forskningsrapporter konkluderer blant annet med at det er helt avgjørende for motivasjon og resultat at barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak er forankret hos styrer og at styrer klarer å prioritere blant mange parallelle prosjekt (Naper et.al., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2018; Haugset et. al, 2019). Tradisjonelt har barnehager hatt anledning til å styre utviklingen av barnehagens innhold og satsing, men dette viser forskningsrapportene er i ferd med å endres. Det er mange som har forventninger til hva gode barnehager skal være, det er i større grad enn tidligere konkurranse om kunder og det kan føre til forventninger om mange kollektive læringsprosesser som skal ivaretas. Trange organisatoriske rammer, høyt sykefravær og turnover vanskeliggjør langsiktige kollektive læringsprosesser.

Haugset et.al. (2019) fokuserer på *prosessledelse* i barnehagebaserte kompetanseutvikling, og peker på styrer og pedagogene som ansvarlige. De har funnet at barnehager har en utfordring med å arbeide helhetlig med den didaktiske prosessen, og dermed vanskeliggjøres en kontinuerlig kvalitetsutvikling. Barnehagene ser ut til arbeide grundig med planlegging og gjennomføring, men hopper i stor grad over dokumentasjon og vurdering som skal legges til grunn for ny planlegging. Det blir dermed lite dobbelkretslæring, der kritisk analyse av pedagogisk praksis og fører til ny forståelse og endring av praksis.

Disse punktene vil jeg utdype i kapittel 3.0 «Forankring i nyere forskning».

1.3 Studien tar utgangspunkt i et spesifikt utviklingsprosjekt

Kompetansestrategien (2013) forutsetter at alle aktører i barnehagesektoren samarbeider og bidrar til økt kompetanse i sektoren. Som et tilsvarende ble det i 2013 inngått en intensjonsavtale mellom de største aktørene i barnehagesektoren i Bergen om å samarbeide for økt kvalitet i Bergensbarnehagene. De kalte intensjonsavtalen «Sammen for kvalitet» og blant annet ble det utviklet et barnehagebasert kompetanseutviklingsprosjekt. Barnehagene betalte en liten egenandel for deltakelse i prosjektet, som ble hovedsakelig finansiert av kompetansemidler fra Fylkesmannen i Hordaland. I perioden 2016-2018 ble tre kull tatt opp og 51 barnehager deltok i utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn». Det er dermed 51 barnehager som har gjort seg erfaringer med barnehagebasert kompetanseutvikling. Denne studien vil ta utgangspunkt i intervju med fem styreere som ledet arbeidet med dette prosjektet i egen barnehage.

I kapittel 2.0 vil jeg gjøre rede for utviklingsprosjektet, sentrale målsettinger, hva deltakelse i utviklingsprosjektet innebar for barnehagene og min rolle knyttet til intensjonsavtalen og utviklingsprosjektet.

1.4 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Prosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» varte i ca ett år for en deltakende barnehage og i denne perioden deltok deler og noen ganger hele personalet på samlinger for å inspirere og støtte prosessen i den enkelte barnehage. Med bakgrunn i tidligere forskning rundt implementering av slike prosjekter er jeg interessert i å få kunnskap om hvordan styreere har valgt å lede barnehagebasert kompetanseutvikling, hva som har fungert og hvilke ledelsesutfordringer de har møtt. Videre er det interessant å få innsikt i styrers formening av måloppnåelse og om styrerne har søkt å opprettholde eller videreutvikle det valgte kompetanseområdet.

I et samfunnsperspektiv kan studien være interessant fordi barnehagebasert kompetanseutvikling blir fremstilt som metode for å bli en lærende organisasjon og samtidig oppnå kvalitet i det pedagogiske tilbudet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er betydelige kompetansemidler som bevilges hvert år, men det er lite forskning som kan vise til hvilken kompetanse barnehager sitter igjen med etter å ha gjennomført barnehagebasert utviklingsarbeid (Haugum et al., 2017). Denne studien er ikke en evalueringsstudie av utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for

alle barn», men prosjektet har gitt noen organisatoriske rammer som er relative like for deltakerbarnehagene. Det kan bidra til at styrernes ledelse av utviklingsarbeidet lettere trer frem og blir synlige, og at funnene kan gi noen indikasjoner eller interessante perspektiv.

1.4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette har ledet frem til en todelt problemstilling og jeg vil søke å belyse dem gjennom å gi svar på sentrale forskningsspørsmål:

Hvordan arbeidet styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling for å forbedre barnehagens praksis?

- 1. Hvilke muligheter og begrensninger opplevde styrerne i arbeidet med det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet «Inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn»?*
- 2. Hva mener styrerne selv førte til oppnåelse av målsettingene for sin barnehage - i form av at det har etablert seg som ny praksis - som følge av barnehagebasert kompetanseutvikling?*

Og hvordan har styrerne ledet arbeidet etter prosjektavslutning for å få mer varige endringer?

- 1. Hva har styrerne vektlagt etter endt prosjektperiode med tanke på å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø?*

1.4.2 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg velger å benytte begrepet *styrer* som betegnelse på øverste leder i barnehagen, jamfør Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Andre stillingsbetegnelser som enhetsleder og daglig leder i barnehagen vil også bli omtalt som styrer.

For å forstå begrepet *barnehagebasert kompetanseutvikling* velger jeg se til Kompetansestrategien (2013, s.13), Napel et.al. (2018) og Gotvassli (2019). Sentralt i forståelsen av begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling er at det er et utviklingsarbeid som involverer hele personalet og som foregår i den enkelte barnehage. Kompetansestrategien beskriver at arbeidet skal forankres lokalt og på lik linje med utvikling av lærende organisasjoner er kollektive læringsprosesser sentralt. Napel et.al (2018) konkluderer med at det mest sannsynlig finnes mange modeller for hvordan barnehagebasert kompetanseutvikling ledes og organiseres. Gotvassli (2019) argumenterer for at aksjonsforskning også er en form

for barnehagebasert kompetanseutvikling, der blant annet kritisk refleksjon og kollektive læringsprosesser er ment å føre til endret pedagogisk praksis. Lokal forankring og kollektive læringsprosesser var også sentralt i utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn». Det var en målsetting om bred involvering slik at alle ansatte kunne utvikle et eierforhold til prosessen. Jeg legger til grunn at dette utviklingsprosjektet kan forstås som en modell av barnehagebasert kompetanseutvikling. Samtidig er det sannsynlig at det oppstod variasjoner av denne modellen i de ulike barnehagene avhengig av hvordan kompetanseutviklingen ble ledet i den enkelte barnehagen. Viser for øvrig til kapittel 2.0 der det redegjøres for prosjektet som studien tar utgangspunkt i.

I problemstillingen benyttes formuleringen *forbedre barnehagens praksis*. Jeg forstår dette som barnehagens hensikt med utviklingsprosjektet. Dette er konkretisert gjennom barnehagens målsettinger om å utvikle den pedagogiske kompetansen til personalet og kvaliteten i det pedagogiske tilbudet på et gitt område.

I andre del av problemstillingen settes søkelyset på hvordan arbeidet er ledet etter prosjektavslutning. I implementeringsarbeid er det en målsetting å oppnå en endret praksis og at dette etablerer seg som ny praksis (Roland og Ertesvåg, 2018). I problemstillingen benyttes ordene *mer varige endringer* og henspiller til at barnehagens ansatte etablerer en ny praksis og ikke faller tilbake til gamle handlingsmønstre.

1.5 Oppgavens disposisjon

I innledningskapittelet har jeg beskrevet tema for oppgaven, sett på hva som ligger i de statlige føringene og nyere forskerbasert kunnskap om temaet. Dette har ledet frem til presentasjon av problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil utviklingsprosjektet som studien tar utgangspunkt i redegjøres for. I kapittel 3 har jeg valgt å presentere tre forskningsrapporter og trekke ut noe av det jeg ser som relevant for denne studien. Den teoretiske forankringen er redegjort for i kapittel 4 og omhandler det sosiokulturelle læringssynet, utvikling av en lærende organisasjon, ledelse av kompetanseutvikling, kompleksitet i drift og implementering. Bredden i teorivalget speiler langt på vei bredden i de empiriske funnene.

Videre er metode presentert grundig i kapittel 5. Jeg har valgt å være transparent i mine valg for at den kritiske leser skal kunne være i stand til å vurdere kvaliteten i arbeidet som er gjort. I kapittel 6 presenteres resultatene og de er samlet i fire hovedtema. Deretter presenteres det

funn innenfor hvert hovedtema. I kapittel 7 trekkes teori og forskning inn og jeg drøfter resultatene i hvert hovedtema i lys av forskningsspørsmålene. I slutten av dette kapitlet forsøker jeg å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingene. I kapittel 8 har jeg forsøkt meg på en konseptuell generalisering, forklarer hvordan denne er utledet fra empirien og presenterer en modell. Kapittel 9 er en kort avslutning.

2.0 Prosjektet som studien tar utgangspunkt i

2.1 Innledning

Dette kapittelet vil gi innsikt i utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» som studien tar utgangspunkt i, både for å ivareta prinsippet om transparens og at leseren kan selv danne seg et bilde av oppbygging og innhold i prosjektet.

Utviklingsprosjektet har gitt tilnærmet like rammer for deltakerbarnehagene og deres styrere. Jeg vil her gjøre rede for Intensjonsavtalen som var den direkte årsaken til at prosjektet ble utviklet. Jeg vil også redegjøre for min rolle i prosjektet, samt formålet med prosjektet og en beskrivelse av innholdet.

2.2 Intensjonsavtalen «Sammen for kvalitet»

Intensjonsavtalen Sammen for kvalitet ble inngått og signert i 2013 av Bergen kommune v/ Byråd for barnehage og skole, PBL Bergen som representant for de enkeltstående barnehagene og 6 private barnehageaktører i Bergen: Akasia, Espira, Helse Bergen, Kanvas, Kidsa og SiB, studentsamskipnaden i Bergen (Bergen kommune, 2013). Avtalens målsetting var at alle barnehageeierne skulle bidra til å skape økt kvalitet, god utvikling og helhet i læringsløpet for alle barnehagebarn i Bergen.

En arbeidsgruppe ble etablert bestående av representanter fra eierne. Deres første oppdrag var å utarbeide en felles brukerundersøkelse for alle barnehager i Bergen. Denne brukerundersøkelsen ble gjennomført første gang i 2015. Resultatene av brukerundersøkelsen og nyere forskning skulle ligge til grunn for de kompetansehevende tiltakene i sektoren. Det ble ansatt en koordinator i hel stilling i perioden september 2015- desember 2017 til å lede og følge opp arbeidsgruppens beslutninger om kompetansehevende tiltak.

Finansiering

Barnehagemyndigheten i Bergen søkte og fikk innvilget kompetansehevingsmidler fra Fylkesmannen i Hordaland og disse gikk i sin helhet til å finansiere kompetansehevings-tiltakene som ble tilbudt privat og kommunal sektor i 2015-2018. Finansiering av koordinatorstillingen ble til ved et spleiselag, da det var nedtegnet i Intensjonsavtalen at midlene skulle trekkes fra tilskuddene til sektoren før tildeling i den enkelte barnehage.

Min rolle i intensjonsavtalen og prosjektet

Jeg ble ansatt i stillingen som koordinator for arbeidsgruppen og har følgelig jobbet for å oppfylle målsettingene nedfelt i Intensjonsavtalen. Prosjektstillingen varte i 2,5 år fra september 2015 til og med desember 2017. I planleggingsfasen av «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» var min rolle som koordinator å følge opp de beslutningene arbeidsgruppen tok operasjonalisere innholdet i samarbeid med enkelte bidragsytere i prosjektet. Når barnehagene startet opp sitt utviklingsarbeid var min rolle hovedsakelig å kalle inn til møter, sende ut referat, koordinere veiledningstider og lignende. Jeg var også tilstede på alle samlingene og bidro på prosess-støttesamlinger for prosjektledelsen. Jeg vurderer det som sannsynlig at jeg var et kjent ansikt for prosjektledelsen i de deltakende barnehagene, men hadde ikke nærmere kjennskap til dem og deres prosesser annet enn det som fremkom på samlingene. Det å ha en så nær forbindelse til det som er utgangspunkt for studien har mye å si for min forståelse som forsker. Jeg vil redegjøre for dette i metodekapittelet slik at den kritiske leser kan få innsikt i hvordan jeg har håndtert dette.

Utarbeidelse av utviklingsprosjektet

Det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» ble utviklet av eierrepresentantene og meg i arbeidsgruppen. Jeg vil her redegjøre for hvordan prosjektet ble utviklet.

Intensjonsavtalen viste til Kompetansestrategien (2013, 2017) og fastslo at barnehagebasert kompetanseutvikling skulle vektlegge ledelse av endringsarbeid og inkludere kompetanseheving vedrørende de yngste barna. Brukerundersøkelsen 2015 (Bergen kommune, 2015) hadde 8398 besvarelser og området lek og læring utpekte seg som et av de lavest vurderte områdene. Utsagnene «Barnehagen har et godt utstyrt og tilrettelagt miljø som fremmer lek og læring (materiell, utforming osv.)» og «Barnets interesser påvirker temaer for lek og læring i barnehagen» var blant de laveste scorene og gav en indikasjon på utfordringer i sektoren. Arbeidsgruppen la dette til grunn for videre arbeid med kompetansehevende tiltak.

Innholdet i barnehagebasert kompetanseutvikling ble planlagt med utgangspunkt i hvilke ressurser og kompetanse de ulike eierne kunne bidra med. Studentsamskipnaden, SiB, sine barnehager hadde inngått et samarbeid med Trude Brendeland (2018) om utforming av kreative lekemiljø sammen med personalet i deres barnehager. Brendeland er utdannet barnehagelærer og gjennom sitt enkeltmannsforetak «Fantasifantasten» tilbyr hun konsulenttjenester. SiB har stilt et gammelt barnehagebygg til hennes disposisjon og dette

«Gamlahuset» er utgangspunkt for hennes virksomhet. Barnehagesjefen i SiB, Rune Fitje, bidro med sine samarbeidserfaringer med Brendeland og stilte deres felles ressurser til disposisjon.

Arbeidsgruppen besluttet å utvikle barnehagebasert kompetanseutvikling rundt temaet lek og læring og med bidrag fra Brendeland (2018). Bergen kommune hadde i tidligere utviklet et velfungerende utviklingsprosjekt, «Fra musikk til språk», i samarbeid med NTNU og NLA. Dette utviklingsarbeidet ble gjennomført for 5 kull fordelt på 5 år og Kulset (2019) var blant de sentrale bidragsyterne i prosjektet. Arbeidsgruppen besluttet å bygge opp prosjektet etter samme mal som «Fra musikk til språk» og Bergen kommune deltok med sin ekspertise på organisering av utviklingsarbeidet. Kanvas og Kidsa bidro med foredrag, og samtlige eiere bidro med praktisk organisering av små og store arrangement.

Deltakende barnehager

Til sammen 51 barnehager i perioden 2016-2018 deltok i et pedagogiske utviklingsprosjekt kalt «Et inspirerende leke og læringsmiljø for alle barn». I 2016 ble det arrangert første gang og tilbudet gikk kun til enkeltstående private barnehager, mens andre og tredje gang gikk tilbudet til hele sektoren.

	Vår -16	Høst-16	Vår -17	Høst -17	Vår -18
Kull 1 -11 bhg					
Kull 2 -19 bhg					
Kull 3 -21 bhg					

Figur 1, Oversikt over prosjektperioder (eget oppsett)

Samtlige barnehager måtte søke om deltakelse i utviklingsprosjektet og begrunne hvorfor de ønsket å delta. Kriterier for deltagelse var at barnehagen ønsket å drive et kollektivt utviklingsprosjekt i hele barnehagen og at de etablerte en prosjektledergruppe som var forpliktet å delta på samlinger og drive arbeidet i egen barnehage. Det siste kullet hadde også som betingelse at styrer var en del av prosjektledergruppen. I kull 2 og 3 var det ca 70% private og 30% kommunale barnehager, i samsvar med fordeling mellom privat og kommunal sektor i Bergen. Prosjektstillingen som koordinator ble avsluttet desember 2017, og kull 3 ble siste halvår fulgt opp av Bergen kommune, Fagavdeling barnehage.

2.3 Prosjektets formål

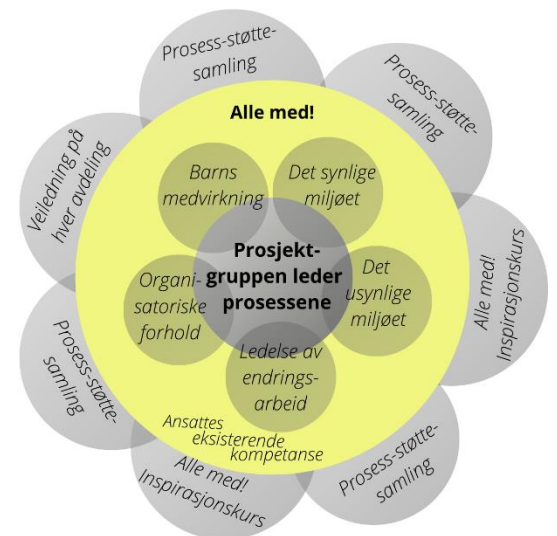
Prosjektet skulle forankres lokalt i hver enkelt barnehage og hovedmålsettingen var å styrke leke- og læringsmiljøet med utgangspunkt i barnehagens satsingsområder og barnegruppens behov. Deltakernes autonomi skulle anerkjennes, samtidig som de ble utfordret å gå utenfor komfortsonen og søke og prøve ut ny kunnskap.

Prosjektets formål var todelt:

1. Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling
 - Støtte prosjektgruppen i ledelse av prosessen
 - Barnehagene opparbeider kompetanse i hvordan lede barnehagebasert kompetanseutvikling i en lærende organisasjon
2. Utvikle den pedagogiske kompetansen på barnas leke- og læringsmiljø, herunder
 - Øke kunnskap om lek, læring og voksenrollen
 - Barns medvirkning inkluderes i arbeidet
 - Det fysiske miljøet inspirerer til lek og læring
 - Økt bevissthet om organisatoriske forhold som påvirker kvaliteten

2.4 Prosjektets innhold og intensjon

Jeg vil søke å gi en oversikt over innholdet i utviklingsprosjektet. Det pedagogiske utviklingsarbeidet la blant annet Elisabeth Nordin-Hultman (2004) forståelse av læringsmiljø til grunn. Hun argumenterer for at et læringsmiljø består av *det synlige miljøet*, som inbefatter både arkitektur i bygget, hvordan rommene møbleres, valg av design og materialer, og *det usynlige miljøet*, der holdninger, verdier og normer ligger til grunn for barnesyn og syn på læring. Dette har også konsekvenser for rutiner og *organisering* i barnehagen. Barnet som subjekt og viktigheten av *barns medvirkning* ligger til grunn for Nordin-Hultmans forståelse av læringsmiljøet. Det synlige og usynlige miljøet, organisatoriske forhold og barns medvirkning ble løftet som sentrale utviklingsområder i prosjektet. Viser til figur 1, for en visualisering av prosjektinnholdet.



Figur 2: Innhold i utviklingsprosjektet
"Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn"
(Egenutviklet modell)

Prosjektgruppe ledet arbeidet

Barnehagene ble oppfordret til å etablere prosjektgrupper med en representant / pedagog fra hver avdeling. I kull 3 var det krav om at styrer måtte delta i prosjektgruppen. Samlingene var lagt opp som halvdagssamlinger for å gjøre det lettere å komme fra. Det var også lagt opp til samme innhold på en samling før lunsj og en etter, og barnehagene meldte seg på etter det som passet dem best.

Prosjektgruppen fikk ansvar for å lede kollektive prosesser i egen barnehage og deltok på 4 samlinger, der intensjonen var å gi dem støtte i prosessen med å lede kollektive læringsprosesser. Det var krav til utarbeidelse av en projektskisse, der prosjektgruppen skulle lede arbeidet med å fastsette status for valgt område, målsettinger, fremdriftsplan og ressursbruk. Prosjektgruppen hadde oppgaver mellom samlingene og det var forventet at de ledet refleksjonsoppgaver i forkant og etterkant av inspirasjonssamlingene.

Innhold på prosess-støttesamlinger for prosjektgruppen

4 halvdagssamlinger, eksempelvis september, oktober, januar og mars.

- 1.** Oppstart av prosjektet. Etablering av prosjektledergruppen, introduksjon av projektskisse. Projektskissen sendes inn før neste samling. Kull 1: Erfaringsdeling fra Kanvas. Kull 2 og 3: Erfaringsdeling fra tidligere deltaker.
- 2.** Arbeid med barnehagenes målsettinger med utgangspunkt i innsendte projektskisser. Forberedelse til å lede arbeidet etter inspirasjonskveldene.
- 3.** Å lede endringsprosesser. Hvor er barnehagene nå og hvilke utfordringer står barnehagene i? Innlegg v/Marion Oen, migrasjonspedagog: Arbeid med lek og flerkulturelle barn.
- 4.** Å lede endringsprosesser 2. Hvor er vi nå og hva er viktig å følge opp på veien videre?

Inspirasjonssamlinger for hele personalet

Intensjonen med inspirasjonssamlinger var å involvere hele personalet og bidra til å etablere en felles plattform. Dette førte til at prosjektgruppen fikk «drahjelp» til utviklingsarbeidet, men de måtte også styre arbeidet i retning av barnehagens egne målsettinger. «Å dra i samme retning» var begrep som ble brukt for å tydeliggjøre de kollektive prosessene (Fullan, 2014).

Innholdet i inspirasjonssamlingene var tilnærmet likt i kullene, men det var organisert forskjellig av praktiske årsaker. I kull 1 og 2 fikk hele personalet en felles planleggingsdag og kull 3 fikk to kveldssamlinger på kveldstid. Alle samlingene ble arrangert på hotell i sentrum og det var en fin ramme rundt arrangementene.

Innhold i inspirasjonssamlingene for hele personalet

- ***Hjertevarme voksne i møte med barna*** v/ Inger Marie Guddal Einan, daglig leder av Kidsa barnehager AS. «Et fokus på den viktige tilknytningen, småbarnsleken og det fysiske rommet. Vi blir tvunget til å se på vår egen rolle.»
Etterarbeid: personlige målsettinger vedrørende voksenrollen.
- ***Voksenrolle i leken og leketeori*** v/ Trude Brendeland. «Hvordan kan vi skape et stimulerende fysisk miljø, ta barns medvirkning på alvor og arbeide for at barna skal få oppleve den dype leken? Det er forskjell på hva store og små blir inspirert av og det må gjenspeiles i det fysiske leke- og læringsmiljøet og voksenrollen.»
Etterarbeid: «Terskeltesten», for å fremme kritisk refleksjon og kollektiv læring.
- ***Lekelyst - med rom for å leke!*** v/ Trude Brendeland. «Inspirerende praksisfortellinger og bilder, ideer til kreativ lek og aktive voksne. Tilrettelegging av miljø som inkluderer barns medvirkning, todlerlek og barn uten norsk språk.»
Etterarbeid: prøve å skape inspirerende miljø og etter barnehagens egne målsettinger.

Det var forventet at hele personalet jobbet med oppgaver før og etter inspirasjonssamlingene. Oppgavene var ment å være verktøy for å oppnå kritisk refleksjon rundt verdier og holdninger og stimulere til kollektiv læring og dobbelkretslæring (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Et eksempel på oppgave til etterarbeid (Brendeland, 2018)

- «Terskeløvelsen - hva møter barna som inviterer til lek og kreativ utfoldelse?»
Personalet må stå på dørterskelen og se inn i et eller flere avdelingsrom, nå skal dere ta et barns perspektiv. Dersom du er to år og 85 cm høy må du sette deg ned og være 85 cm høy. Hva ser du? Hva inviterer til lek, hva hindrer lek? Hvordan påvirker tilgjengelighet av leker, plassering av møbler og finnes det «møteplasser» /naturlige samhandlingsplasser som inviterer til å leke sammen?
Reflekter individuelt, i gruppe og i plenum.

Veiledning i egen barnehage og et besøk til inspirasjon

På slutten av prosjektperioden ble det lagt opp til at hver avdeling / base i den enkelte barnehage skulle få veiledning av Trude Brendeland (2018). Barnehagen organiserte seg og disponerte tiden slik de ønsker. Veiledningsgrunnlag skulle sendes inn en uke før.

Det ble også lagt opp til at prosjektgruppene skulle få ny inspirasjon etter å ha jobbet lenge i egen barnehage og de ble invitert til inspirasjonsbesøk på «Gamlahuset» som Brendeland har som base for sin virksomhet. Av praktiske årsaker ble det organisert ulikt i kullene. I kull 1 ble 5-10 personer per barnehage invitert, mens i kull 2 og 3 ble hele personalet invitert. Det ble satt opp grupper a 20 personer på ulike tider på dagtid og kveldstid, og barnehagene meldte seg på det som passet dem best.

Avslutning og presentasjon av arbeidet

Prosjektgruppen i hver barnehage hadde 25 min. presentasjon, der de trakk frem noe av utviklingsarbeidet. Det kunne være utvikling de var særlig fornøyd med, aha-opplevelser underveis, vansker som hadde oppstått og veien videre. I kull 2 og 3 var barnehagene fordelt på flere dager, for å redusere antall innlegg per samling.

2.5 Oppsummering

Jeg har søkt å gjøre rede for hvordan Intensjonsavtalen «Sammen for Kvalitet» var utgangspunkt for et omfattende samarbeid mellom Bergen kommune, de seks største private barnehageeierne i Bergen og PBL Bergen. Det pedagogiske utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» ble tilbudt privat og kommunal barnehagesektor og var ment å bistå barnehagene i en barnehagebasert kompetanseutvikling for å heve kvaliteten i barnehagetilbudet. Det er gjort rede for formål, oppbygging av prosjektet og gitt eksempler på det faglige innholdet.

Rammene for prosessen var satt av «Sammen for Kvalitet», men ikke på et detaljnivå. De deltakende barnehagene skulle finne frem til egne målsettinger i tråd med rammeplanen, egne satsingsområder og ut fra barnegruppen og barnehagens behov for kollektiv kompetanseutvikling. Det er også vist hvordan «Sammen for kvalitet» søkte å stimulere til og iscenesette kollektive læringsprosesser gjennom for-, mellom- og etterarbeid, gjennom samlinger for prosjektgruppen og bred involvering av hele personalgruppen, samt veiledning i barnehagen.

3.0 Forankring i nyere forskning

3.1 Innledning

Jeg vil her ta for meg forskningsrapporter som kan gi et innblikk i den forskningsbaserte kunnskapsstatusen vedrørende barnehagebasert kompetanseutvikling og som kan gi større innsikt i problematikken rundt barnehagebasert kompetanseutvikling. I neste kapittel vil jeg presentere det teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Sammen danner dette grunnlaget for den faglige forankringen i studien. Problemstillingen som oppgaven ønsker å besvare omhandler både ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og forbedring av praksis. Her ønskes det også å belyse både muligheter og begrensninger styrer opplever. I tillegg har problemstillingen to tidsperspektiv, både innenfor en definert prosjektperiode og tiden etter prosjektavslutning. Jeg viser 1.4.1 der problemstilling og forskningsspørsmål er presentert i sin helhet.

I kapittel 3.0 vil det først redegjøres for Ekspertgruppens forskningsrapport om barnehagelærerprofesjonen, som til en viss grad er en samlerapport og dermed gir noe oversikt over forskning på området. Som tidligere nevnt er Kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017) et sentralt dokument og førende for utviklingsarbeid i barnehager. Det er derfor interessant å gå inn i resultatene av Følgeevalueringen av kompetansestrategien (Naper et.al, 2018). Til slutt vil jeg gå inn rapporten «Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren», som har et enda tydeligere blikk på prosessene i utviklingsarbeid (Haugset et.al., 2019).

3.2 Forskning om barnehagelærerprofesjonen

Kunnskapsdepartementet oppnevnte i 2017 en ekspertgruppe ledet av professor Kjetil Børhaug ved Universitetet i Bergen, og i desember 2018 forelå rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen» (Kunnskapsdepartementet, 2018. Heretter kalt Ekspertgruppen). Ekspertgruppen skulle utrede barnehagelærerprofesjonen, både slik den fungerer i dag og med tilrådinger for fremtidig utvikling av profesjonen.

Utfordringer som skisseres for fremtidens profesjon ser ut til å ha det til felles at de blir mer komplekse. Barnehagene må settes i stand til å bli en lærende organisasjon i større grad enn i dag. Styrer vil i større grad bli leder av et profesjonsfellesskap og blant annet lede

endringsprosesser, håndtere å være i en konkurransesituasjon og delta i tverrfaglig samarbeid i oppvekstsektoren i større grad enn i dag. Ekspertgruppen tilrår at styrer må ha master for å kunne ha en nødvendig faglig og analytisk-metodisk kompetanse for å være i stand til å lede arbeidet. De går langt i å antyde at styrer er overbelastet slik rollen er i dag, men også at en ny organisering av ledelsesressurs i større barnehager bør vurderes for å kunne være i stand til å håndtere forventninger og krav fra omgivelsene (Kunnskapsdepartementet. 2018, s.223-276).

Med utgangspunkt i å bevare den helhetlige pedagogikken som kjennetegner de nordiske barnehagene, konstaterer Ekspertgruppen et behov for større systematikk i barnehagelærernes arbeid enn det som er praksis i dag. De ser behov for en kontinuerlig kvalitetsutvikling i den daglige praksisen og styrke barnehagebasert kompetanseutvikling. Ekspertgruppen fremhever at dersom barnehagen har trekk av det som kjennetegner en lærende organisasjon, er det mulighet for at de klarer å utvikle kompetansen. Men trange organisatoriske rammer, høyt sykefravær og høy turnover vanskeliggjør langsiktige kollektive læringsprosesser.

Det vises til at styrerne befinner seg i et spenningsfelt mellom å drive utviklingsarbeid ut fra egne prioriteringer og barnehagens lokale behov, og ytre styringssignaler og satsinger. Ekspertgruppen finner ikke nok forskning til å skille om det utviklingsarbeidet som utføres i dag er iverksetting av endringsinitiativ fra andre utenfra, eller om det er utvikling og endring generert fra egne utviklingsarbeid. Ekspertgruppen ser på mangfoldet av eiere som et gode, da det tilfører sektoren ulike tilnærminger til profesjonens utvikling. Det er for øvrig en del problemstillinger vedrørende offentlig og privat sektor som bør avklares, som at små enkeltstående eiere muligens vil få behov for støtte fra kommunen for å kunne tilpasse seg disse endrede kravene (Kunnskapsdepartementet. 2018, s.223-276).

3.3 Følgeevaluering av Kompetansestrategien

Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU) fikk i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å drive en følgeevaluering av Kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017). Delrapport 3 (Naper et.al. 2018) tar for seg fire tema, deriblant hvordan barnehagebasert kompetanseutvikling blir organisert og ledet i barnehagene. At tema for barnehagebasert kompetanseutvikling har et sammenfallende verdigrunnlag med driverne av prosjektet, det vil si styrer og pedagogisk leder, samt at det har tematisk relevans blir fremhevet som en sentral fremmer for barnehagebasert kompetanseutvikling. Samtlige ledere i barnehagen har en viktig oppgave i å ivareta og synliggjøre sammenhenger mellom rammeplan og pedagogisk praksis. Styreren blir betegnet

som *portvokter* og viser til at styrer forvalter barnehagens felles møtetid. Det er derfor avgjørende at prosjektet er grundig forankret hos styrer og at styrer klarer å gjøre nødvendige prioriteringer blant parallelle prosjekt. Det vises til at prioriteringene må skje innenfor trange organisatoriske rammer og at det er behov for at styrer tilrettelegger praktisk og økonomisk for prioriterte prosjekt.

Naper et al (2018) finner stor variasjon i hvem som tar initiativ til barnehagebasert kompetanseutvikling både når det gjelder tema og faglig innhold, i hvilken grad barnehagen har anledning til å påvirke innholdet og hvordan tiltaket organiseres. Det vises igjen til at det er avgjørende at tiltaket blir forankret hos styreren når initiativet kommer utenfra. Det fremholdes også at styrerne har behov for støtte fra eier, men at ulike eiere har forskjellige forutsetninger og ressurser til å bistå.

Delrapport 3 fremhever også at samtlige arbeidsgrupper i barnehagen har behov for at temaet gir mening og har relevans for praksis, sant at de blir motiverte av resultater. De peker på at utfordringer som høyt sykefravær og utskiftninger i personalgruppen vanskeliggjør langvarige kollektive læringsprosesser (Naper et.al. 2018, s.39-47).

Naper et.al (2018) oppsummerer med at de har funnet fire ulike modeller av barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak med utgangspunkt i fire kompetansenettverk fordelt på tre barnehager. De konkluderer med at det tyder på at det er mange ulike modeller og måter å organisere barnehagebasert kompetanseutvikling på. De fire modellene som Naper et.al. har identifisert har til felles at modellene har en todelt form. Pedagogiske ledere får utviklet sin kompetanse på veiledning og prosessledelse, og assistenter / fagarbeidere får økt refleksjon rundt egen praksis og rammeplanens innhold.

3.4 Følgeforskning på KiB, kvalitetssystemet lansert av Udir

Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU) har, i samarbeid med Dronning Mauds Minnes Høyskole (DMMH) og Sintef og på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, levert forskningsrapporten «Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren» (Haugset et.al., 2019). Det legges til grunn at det er sammenheng mellom personalets kompetanse og barnehagens kvalitet. Oppdraget var blant annet å få kunnskap om hvordan barnehagene arbeider med kvalitetsutvikling og en evaluering av kvalitetsvurderingssystemet KiB, Kvalitet i barnehage, som ligger elektronisk tilgjengelig på regjeringens nettsider.

Prosessledelsen er de som leder prosessene i det pedagogiske arbeidet og det kan være både styrer og pedagoger. Rapporten viser til at i større barnehager delegerer styrer store deler av ansvaret for de pedagogiske prosessene til pedagogiske ledere.

Et signifikant funn er at barnehager har utfordring med å arbeide helhetlig med den didaktiske prosessen. Barnehagene arbeider grundig med planlegging og gjennomføring, men hopper i stor grad over dokumentasjon og vurdering som skal legges til grunn for ny planlegging. Det kan se ut som at årsaken er lite tid felles refleksjoner og for lav bevissthet om viktigheten av dette. Konsekvenser er at det vanskeliggjør en kontinuerlig kvalitetsutvikling i barnehagen. Det fører til at det skjer lite dobbelkretslæring, der de kritisk analyserer den pedagogiske praksisen og i fellesskap kommer frem til endringer som får konsekvenser for ny planlegging. Uten dokumentasjon og vurdering fremstår endringer som korrigeringer og har liten læringsverdi (Haugset et.al., 2019, s.63).

I den grad det foregår refleksjon basert på pedagogisk dokumentasjon, finner det sted på felles møtearenaer og det er ledelsen som har satt det på agendaen. Styreeren blir betegnet som *portvokter*, ved å være den som forvalter «barnehagens knappe tidsressurser» (Haugset et.al, 2019, s.10) og avgjør hvilke prosjekt som får tid på felles møtearenaer.

Haugset et.al (2019) finner at *pedagogisk ledelse* er helt sentralt for at samtlige i personalet oppnår *prosesseierskap og -bevissthet*, noe som skjer når den ansatte forstår sammenhengen mellom den pedagogiske dokumentasjonen og den pedagogiske begrunnelsen, samt legger dette til grunn for ny handling. De finner at det er en sviktende bevissthet hos de ansatte for helheten i didaktiske prosesser og at ansatte til en viss grad bare utfører og ikke er bevisste hva som er den pedagogiske begrunnelsen. Dette beskrives som *frakobling* og er et av de viktigste hindrene for kvalitetsutvikling. «Dette handler ofte om tid og prioritering til slikt arbeid, eller om svak pedagogisk ledelse» (Haugset et.al. 2019, s.65)

I forskingen deres fremkommer det at barnehagene har en barnesentrert og relasjonell forståelse av kvalitet, noe som fremheves som en styrke, samt at barnehagene er lojale mot rammeplanens intensjoner.

3.5 Oppsummering

Jeg har i kapittel 3.0 redegjort for tre forskningsrapporter som samlet gir et innblikk i kunnskapsstatusen vedrørende barnehagebasert kompetanseutvikling. Ekspertgruppen (2018) viser til at barnehager må settes i stand til å være lærende organisasjoner i større grad enn i dag for å møte krav og forventninger fra omgivelsene. Det problematiseres at lederressursen og kapasiteten er for liten til å imøtekomme kravene. Naper et.al. (2018) og Haugset et.al. (2019) konkluderer blant annet med det er avgjørende for resultatet at barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak er forankret hos styrer og at styrer i rollen som *portvokter* klarer å prioritere blant mange parallelle prosjekter. Haugset et.al. (2019) viser til at den didaktiske grunnprosessen med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering skaper kvalitetsutvikling og læring hos personalet. Men de finner at barnehager i stor grad avslutter prosessen etter gjennomføring og legger ikke vurdering til grunn for ny praksis, noe som vanskeliggjør kvalitetsutvikling.

4.0 Studiens teoretiske forankring

4.1 Innledning

I dette kapittelet er det søkt å presentere teoretisk kunnskap som kan belyse og bidra til å besvare problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål. Problemstillingen omhandler ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og det første forskningsspørsmålet undersøker hvilke muligheter og begrensinger styrerne opplevde i arbeidet. Videre omhandler forskningsspørsmålene vurdering av måloppnåelse og hvorvidt utviklingsområdet er vektlagt etter prosjektavslutning. Som tidligere nevnt har problemstillingen to tidsperspektiv, både definert innenfor prosjektperioden og tiden etter prosjektavslutning. Jeg viser 1.4.1 der problemstilling og forskningsspørsmål er presentert i sin helhet.

Som nevnt i innledningskapittelet er barnehagebasert kompetanseutvikling sett på et av de viktigste tiltakene for å klare å utvikle en lærende organisasjon, der en gjennom kritisk analyse av pedagogisk praksis kommer frem til endringer i fellesskap. For å lære som organisasjon må det legges til rette for kollektive læringsprosesser, eller med andre ord at man lærer sammen med andre. Læring gjennom kollektive prosesser og utvikling av lærende organisasjon kjennetegnes av et sosiokulturelt syn på kunnskap og utvikling av kunnskap i organisasjoner (Gotvassli, 2015, s.67-82).

Jeg vil begynne kapittelet med å se nærmere på det sosiokulturelle læringssynet og deretter gå inn på utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Forskningen viser til at lederrollen er viktig i utviklingsarbeid, og det er interessant å trekke frem hva teorien sier om ledelse av kompetanseutvikling. Deretter vil kompleksitet i driften bli belyst og til slutt teori om implementering.

4.2 Et sosiokulturelt læringssyn

Sentralt i et sosiokulturelt læringssyn er at læring oppstår i et sosialt samspill og at blant annet kunnskap, holdninger og ideer utvikles i en interaksjon med andre. Det er et mål at individet skal være aktivt deltakende i å skape ny mening eller kunnskap sammen med andre.

Kunnskapen vil også være dynamisk og i kontinuerlig endring. Læring oppstår mellom individer og ved hjelp av språket eller samtalene som viktige kulturelle redskaper for å omdanne kunnskapen. Andre redskap kan blant annet være av materiell karakter, som også kan ha innvirkning på måten praksis blir utført. I denne studien er de materielle redskapene

viktig for å skape et fysiske miljø som inviterer barna til lek og læring i barnehagen. Disse har dermed vært viktige å ta med inn i refleksjoner om det didaktiske arbeidet. Dette medfører at kunnskapen som blir skapt sammen med andre er sterkt knyttet til de sosiale og materielle forholdene og blir gyldige i den konteksten de er skapt (Gotvassli, 2015; Ødegård, Nordahl og Røys, 2017; Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Gotvassli (2015, s.70) viser til Schön som beskriver utvikling av kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv: «kunnskap er en delt sosial ekspertise, det vil si kunnskap i handling, som oppstår og er en del av en historisk, sosiomateriell og kulturell kontekst». Ødegård, Nordahl og Røys (2017, s.27) setter ord på betydning av og sammenheng mellom kontekst og læringsprosesser i praksisfellesskapet: «Hvilke kontekster vi oppholder oss i vil ha betydning for vår læring. Dersom vi oppholder oss i kontekster som legger vekt på faglig utvikling, som har forventinger om at vi skal bidra med faglige og etiske begrunnelser, vi det få betydning for våre læringsprosesser».

4.3 Alle skal med! Barnehagen som en lærende organisasjon

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er tydelig på at alle ansatte skal delta i å utvikle barnehagen som lærende organisasjon og at refleksjon er sentralt for å oppnå dette. Det slås fast at barnehagen er en lærende organisasjon, for så å presisere at dette er en forutsetning for å kunne drive i henhold til barnehageloven og rammeplanen. I kapittel 2 «Ansvar og roller» står det følgende: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Videre blir det presisert hva som er målet med å drive pedagogisk virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.13): «Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen.» Et fellestrekk ved teorier om lærende organisasjoner omhandler to forhold ifølge Jacobsen og Thorsvik (2019), *hvordan* organisasjoner lærer og *hva* organisasjoner lærer.

Slik Rammeplanen (2017) beskriver en lærende organisasjon ved at hele personalet skal reflektere, oppdatere seg og legge felles forståelse til grunn for det pedagogiske arbeidet kan læringsprosessene se ut til å ha mye til felles med Senge's modell for utvikling av en lærende organisasjon. Jeg velger derfor å gå gjøre nærmere rede for modellen og se barnehagebasert

kompetanseutvikling i lys av Senge's modell. Jeg vil deretter komme noe inn på kritikken mot Senge.

4.3.1 Senge's teori om utvikling av en lærende organisasjon

I 1991 gav Senge ut boken «Den femte disiplin. Kunsten å utvikle en lærende organisasjon». De fem disiplinene er på et personlig nivå og det er avgjørende at lederen tilrettelegger for både individuelle og kollektive læringsprosesser parallelt. Jeg vil videre presentere de fem læringsdisiplinene (Senge, 1991, s.134-271).

1. dimensjon - personlig mestring

En personlig mestring av det å være i utvikling kan være en genuin drivkraft både for personlig utvikling og læring. Personlig mestring og motivasjon henger dermed tett sammen.

2. dimensjon - mentale bilder

Hvert individ har automatiserte antakelser eller oppfatninger som påvirker måten man tolker virkeligheten. Disiplinen handler om å bli bevisst sine mentale bilder ved å «vende speilet innover», bli bevisst og utfordre eksisterende mentale bilder og bli åpen for endring. Ordet *metanoia* benyttes, som betyr en mental forandring eller endret tankesett (Senge, 1991, s.19).

3. dimensjon - felles visjon som gir retning

Å skape en visjon for en organisasjon som det enkelte individ kan ha tro på kan gi individene i organisasjonen motivasjon og en felles tro på fremtiden. Hensikten er å stimulere innsatsviljen til den enkelte og lysten til å delta i felles utvikling.

4. dimensjon - gruppelæring

Det at gruppen klarer å genere mer innsikt sammen enn individene kunne klart hver for seg er et mål for gruppelæring. Men gruppelæring er en ferdighet som må øves opp og det forutsettes at individene er åpne og er villig til å tilsidesette tidligere mentale modeller.

5. dimensjon - systemtenkning

Den femte disiplinen *systemtenkning*, også kalt helhetstenkning, ses i sammenheng med hver av de fire disiplinene og prosessene går gjerne parallelt, noe som kan oppleves som kompliserte prosesser både individuelt og kollektivt. «Systemtenkningens kunst består i å se «gjennom» kompleksiteten til de underliggende strukturene som forårsaker forandring (Senge, 1991, s.134). Gjennom systemtenkningen er det en sentral lederoppgave å forenkle kompleksiteten der det er mulig og kommunisere hva som er viktig og ikke. Senge viser til at

det kan oppleves som komplisert å stå i det kreative spenningsfeltet, samtidig som det å stå i det kompliserte er en ferdighet som må trenes på.

Senge's (1991) definisjon av en lærende organisasjon legger vekt på at de ansatte kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultater de virkelig ønsker og at de selv har en indre driv. De felles visjonene skal føre til kollektive fremtidshåp og det vil være en kontinuerlig læringsprosess å lære sammen med andre.

4.3.2 Kritikk mot Senge's systemteori for organisasjoner

Lines, Døving og Tobiassen (2007) påpeker at Senge's modell for å utvikle en lærende organisasjon fremstår som en visjon eller ideell læringsfremmende organisasjonsform. Lines, Døving og Tobiassen (2007) er åpne på at de har en positivistisk tilnærming, men stiller spørsmål ved at Senge selv presenterer lite informasjon om empirisk forankring av modellen og hvordan modellen er utledet. Videre er de kritisk til at spranget fra organisasjonslæring til forbedret resultat er usikkert ut fra forskningsbasert kunnskap og at det foreligger lite empirisk dokumentasjon på at en organisasjon som følger Senge's modell vil ha større læringsutbytte enn de som ikke følger modellen. Til tross for dette har Senge's systemteori fått fotfeste i fagfeltet og danner teorigrunnlag for senere utvikling av læringsteorier om lærende organisasjoner (Lines, Døving og Tobiassen, 2007).

4.3.3 Praksisfellesskap og kollektiv kapasitetsbygging

I barnehagen arbeider ansatte tett sammen og hvordan man forstår dette arbeidsfellesskapet har betydning for ledelse av utviklingsarbeidet. Wadel (2002) viser til Wenger (1998) som knytter læring hos individet og i organisasjonen opp mot et *praksisfellesskap* på arbeidsplassen, og det blir en praksisbasert innfallsvinkel til kollektive læringsprosesser. Praksisfellesskapet fremstår som en kontekst som den ansatte selv er med å skape og påvirker den ansattes måte å lære på. Wadel trekker inn at sosiale relasjoner har stor betydning for den enkeltes identitetsutvikling, både i konkrete enkeltstående sosiale relasjoner og i større fellesskap slik som praksisfellesskapet. For å skape en god organisasjonsutvikling må folkene som utgjør praksisfellesskapet ha en felles interesse for å utvikle et gitt område og gjensidig avhengighet i av hverandre i arbeidet. Gjennom aktiv deltakelse og samhandling kan de ansattes samlede ressurser, evne til problemløsning, motivasjon og kreativitet skape verdier gjennom konkrete praksissituasjoner. Situert læring er et begrep der det legges vekt på at

læring skjer gjennom sosiale og kulturelle situasjoner Det å være aktiv deltaker sammen med andre er en forutsetning for, og det de kaller.

Begrepet *kollektiv kapasitetsbygging* henviser til å utvikle kapasitet både på organisasjonsnivå og samfunnsnivå gjennom endrings- og læringsprosesser (Roland og Ertesvåg, 2018).

Begrepet *kapasitet* på individnivå er en betegnelse for den samlede kompetansen personen har, dens motivasjon og verdier. Summen av de ansatte kapasitet, inklusiv lederens kapasitet, utgjør den kollektive kapasiteten i organisasjonen. Ifølge Roland og Ertesvåg (2018) kan resultatet av en kollektiv kapasitetsbygging i barnehagen kunne føre til felles forståelse av begreper og synliggjøring av sammenheng mellom teorier og den pedagogiske praksisen. Denne forståelsen er eksklusiv for den spesifikke konteksten. Nye ansatte som kommer til må sette seg inn i hva det innebærer og begrepene som benyttes kan også oppleves som et «stammespråk». Faktorer som spiller inn på organisasjonsnivå er blant annet lederens evne til å lede prosesser over tid og håndtere kompleksitet.

På samfunnsnivå kan eiere eller ledere være pådrivere for innovasjon og styre gjennom å tydeliggjøre forventninger og støttefunksjoner. At det er etablert rutiner for evaluering vil bidra til at eiere og ledere på samfunnsnivå har grunnlag for å sette retning for videre innovasjoner. At barnehagen ikke står alene i innovasjoner, men har tett samhandling med eier og overordnet ledelse gis betydning for resultatet. «Tette interaksjoner mellom barnehage og samfunnsnivået når det gjennomføres innovasjoner, er en suksessfaktor for å utvikle implementeringskvalitet» (Roland og Ertesvåg, 2018, s.141).

4.4 Lederrollen i kompetanseutviklingsarbeid

Men hvilken kunnskap og type læring er det styrer ønsker som resultat for utviklingsarbeidet? Ved å ta stilling til dette kan styrer legge til rette for prosesser som gir retning til utviklingsarbeidet. Jeg vil først komme inn på kultur for læring, deretter sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå og forskjell på enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Til slutt redegjøres for lederrollen og prosessledelse i utviklingsarbeid.

4.4.1 Skape en kultur for læring

Ødegård, Nordahl og Røys (2017, s.27) setter ord på betydning av og sammenheng mellom kontekst og læringsprosesser i praksisfellesskapet: «Hvilke kontekster vi oppholder oss i vil ha betydning for vår læring. Dersom vi oppholder oss i kontekster som legger vekt på faglig utvikling, som har forventinger om at vi skal bidra med faglige og etiske begrunnelser, vil det

få betydning for våre læringsprosesser». Det er lederens ansvar å skape den konteksten som driver frem faglig utvikling.

Wadel (2008) vektlegger ledelse av relasjonelle forhold for å skape en kultur for utviklingsarbeid. Han tolker Senge's definisjon mer som en visjon å strekke seg etter. Han fremhever behovet for og betydningen både av det relasjonelle forholdet mellom den leder og ledete, og relasjonene mellom medarbeiderne, for å klare å utvikle seg mot å bli en lærende organisasjon. Leder må ta ansvar for at det relasjonelle i små team må ikke bare tas vare på, men relasjonene må også utvikles for å utvikle *en sterk læringskultur*. Som leder blir derfor ledelse av samhandlingsprosesser helt sentralt og det henger tett sammen med læringsledelse. Wadel (2008) skiller ulike typer læringskulturer og ser det som leders ansvar for hvilken type læringskultur som utvikles. Han skiller mellom en fasitkultur, der det på forhånd er definert hva som er målet og tiltaket, og en undringskultur, der man sammen definerer hva som er målet og finner tiltakene sammen. I en undringskultur er det også større rom for å prøve ut og feile, da det er en del av prosessen med å finne innovative løsninger. Det kan tyde på at undringskulturen er inspirert av Senges visjon eller definisjon av utvikling av en lærende organisasjon, og at leder må legge til rette for læringsprosesser som kan skape en undringskultur.

Gotvassli (2019, s.345) gir uttrykk for at dersom barnehagene skal makte å møte de utfordringene de står ovenfor i form av forventninger og krav fra omgivelsene, er det «nødvendig å utvikle en læringskultur som har mye til felles med det som blir kalt en undringskultur». Han begrunner dette med den kollektive evne til refleksjon, evne til å lære, måten å lære gjennom erfaringer og ta i bruk den tause kompetansen som de ansatte besitter. Han beskriver det slik:

«Undringskulturens styrke er at den har større evne til refleksjon og fører til en barnehage som er mer konsentrert om endring og nyskaping. En slik barnehage har også i sterkere grad ansatte som evner å ta å lære og ta i bruk erfaringslæring og den tause kunnskapen som finnes».

4.4.2 Læring fra individnivå til organisasjonslæring

Det er sentralt i lærende organisasjoner at når en eller noen medarbeidere har fått ny kunnskap og ideer til hvordan noe kan utføres på en bedre måte, må denne kunnskapen deles med andre i organisasjonen. Den nyervervede kollektive kunnskapen må også omsettes til kollektiv atferd eller endret handlingspraksis. (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Se modell nedenfor som illustrerer sammenhengen mellom individnivå og organisasjonsnivå.

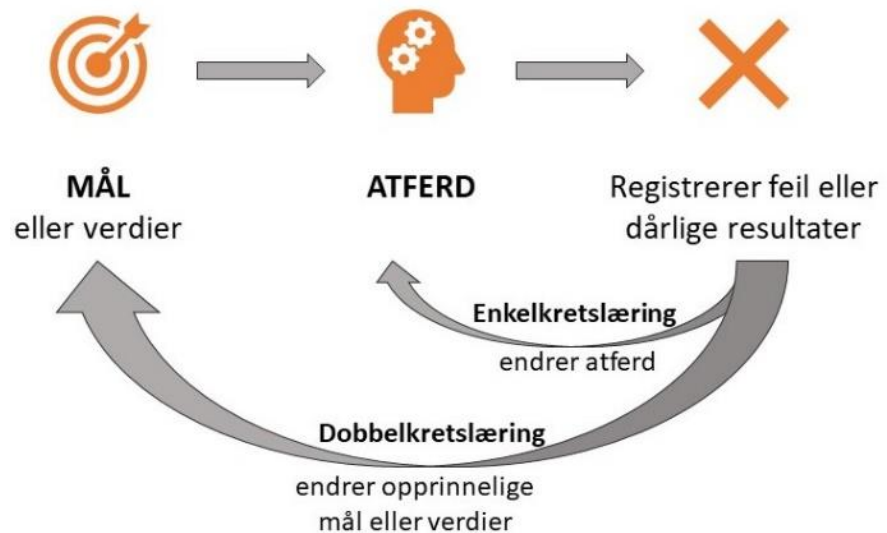


Figur 3 Lærings sirkel - sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå. (etter Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343)

I et utviklingsarbeid er det leders ansvar å stimulere og legge til rette for læring både på individuelt nivå og organisasjonsnivå og det er opp til ledelsen å skape en kontekst med forventninger til aktiv deltakelse og faglige begrunnelser i arbeidet (Ødegård, Nordahl og Røys, 2017). Det går imidlertid ikke automatisk i at ny kunnskap på individnivå eller organisasjonsnivå fører til endret praksis. Det bringer meg videre til neste modell.

4.4.3 Enkelkretslæring og dobbelkretslæring

Ved å knytte sammen spørsmålene *hvordan* skal vi gjøre det bedre og *hvorfor* skal vi gjøre det bedre ved å se kritisk på mål og verdier, kan vi få nye perspektiv som rokker ved gammel praksis og fører til ny kunnskap og praksis. Jacobsen og Thorsvik (2019, s.340-368) viser til Argyris og Schön (1978) sin teori om *enkeltkretslæring* og *dobbelkretslæring* i organisasjoner og at organisasjoner trenger begge typer læring.



Figur 4 Enkel- og dobbelkretslæring
(etter Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.348)

I enkeltkretslæring er det innforstått at verdier og begrunnelser er gode, så når det oppstår en uønsket hendelse vil man prøve å korrigere for at det ikke skal skje igjen. Det kan oppleves som at det er en riktig måte å agere på og det er ofte en refleksjon i handling. I praksisfeltet ser jeg for meg at et eksempel på enkeltkretslæring er at personalet stopper et barn som løper inne på avdelingen og som nesten løper på et annet barn. Denne type læring kan se ut som foregår intuitivt og med innforstått kunnskap, individuelt eller gjennom samtaler med andre.

I dobbelkretslæring er hensikten å reflektere over verdier og mål, bringe inn nye perspektiv og søke å få nye verdier og mål. I dobbelkretslæring er åpen refleksjon sammen med andre og vilje til kontinuerlig vurdering et kjennetegn (Jacobsen og Thorsvik, 2019) og kan også betegnes som refleksjon om handling. Gotvassli (2019s. 28-31) viser til Argyris og Schön (1978) og mener at en organisasjon som hovedsakelig bruker enkeltkretslæring blir stadig dummere. Det er lederens ansvar å tilrettelegge for dobbelkretslæring der det pedagogiske grunnsynet diskuteres og som kan føre til endringer av normer og mål som tjener formålet bedre. Gjennom kritisk vurdering og refleksjon over praksis slik dobbelkretslæringen indikerer er det mulig å komme nærmere det som kjennetegner en lærende organisasjon.

Hvis jeg skal sette dobbelkretslæring inn i barnehagehverdagen vil den eller de ansatte registrere at dette barnet løper mye inne og at det ofte skjer nesten-ulykker. De ansatte vil da reflektere kritisk over om barnet som springer har gode nok muligheter til å utfolde seg innendørs eller om det fysiske miljøet er begrensende for barnet. Og om barnet blir møtt på en god måte av personalet eller møter barnet bråe uttalelser eller adferd når det blir stopper. Hvilke holdninger, verdier og barnesyn ligger til grunn for dette? Dobbelkretslæring kan være

et viktig verktøy i barnehagebasert kompetanseutvikling, fordi kritisk refleksjon blir da grunnlaget for ny kollektiv kunnskap og for å etablere en ny kollektiv praksis.

4.4.4 Sentralt i ledelse av en lærende organisasjon

Jeg velger å se ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling i sammenheng med begrepene *prosessledelse*, at styrer betegnes som *portvokter* og at samtlige som deltar i utviklingsarbeid bør utvikle *prosesseierskap*. Det gis ulike definisjoner på prosessledelse i litteraturen, men sentralt i Iden (2011, s.51) sin forståelse av prosessledelse er det vesentlig at man som leder, i tillegg til å være den som beslutter å sette et område på dagsorden, også må være engasjert i den utøvende ledelsen av prosessene. Dette innebærer oppfølging og sikre at det arbeides i den retningen som er satt som mål.

Haugset et.al, 2019 benytter de samme begrepene i sin forskningsrapport. Styreren blir betegnet som *portvokter*, ved å være den som disponerer de knappe tidsrammene og avgjør hvilke prosjekt som får tid på felles møtearenaer. De finner at pedagogisk ledelse er helt sentralt for å lykkes og at samtlige i personalet oppnår *prosesseierskap*. Jeg sammenfatter noe av deres forskningsbaserte kunnskap om emnet i kapittel 3.4 «Følgforskning av KiB, kvalitetssystemet lansert av Udir». Børhaug og Lotsberg (2016, s. 33-35) viser til hvordan styreren som portvokter også har rollen som oversetter. Å ha oversettelseskompetanse (Røvik, 2007) er nærmere beskrevet i 4.6.1.

4.5 Kompleksitet i drift

Rammeplanen stiller store krav og forventinger til styrer som leder for barnehagens ansatte. I Rammeplanen (2017, s.16) beskrives blant annet at styrer *skal sørge for involvering* av alle ansatte og en felles forståelse av barnehageloven (2005) og rammeplanens intensjoner. Alle ansatte skal også få bruke sin kompetanse. Det er også andre forventninger i form av statlige føringer som styrer er ansvarlig for å kvalitetssikre, slik som Barnevernsloven (1992) og «Forskrift om miljørettet helsevern i skole og barnehage mv» (1995) for å nevne noen. Børhaug og Lotsberg (2016, s.229) setter ord på at barnehageledelse er i endring og at nå er situasjonen at styrerne *«kontinuerleg må balansera krav og forventningar frå ulike aktørar, både internt og eksternt»*. Jeg vil videre gå inn noen forhold som litteraturen viser kan komplisere de valgene som leder må foreta.

4.5.1 Å stå i krysspress

Børhaug og Lotsberg (2016, s.166-168) henviser til Lipsky (1980) og hvordan velferdspolitikken skal utøves av det som kalles for *bakkebyråkrater*. Styrer blir en arbeidsleder for bakkebyråkratene, det vil si for dem som skal konkretisere og utføre arbeidet, og levere tjenesten til brukerne i tråd med politiske føringer. I tillegg kan økonomiske føringer sette rammer og det kan være mange aktører som kan ha forventninger til hva en barnehage skal være. Det oppstår et krysspress for bakkebyråkratene og de kan bli tvunget til å gjøre tøffe prioriteringer i hvilke krav og forventninger de skal møte. Men etter hvert som krav og forventninger øker, vil også krysspresset øke. Hovedpoenget til Lipsky kan se ut til å være at leder må gjøre noen grep for at situasjonen skal være mulig å leve med og foretar av den grunn prioriteringer. Det kan være å velge ut noe som blir til gjenstand for utvikling og justerer ned aktiviteter og planer på andre områder.

En viktig faktor som har betydning for resultatet av utviklingsarbeid hevder Wadel (2008) er å ha kapasitet til læringsarbeidet, i form av en ubunden tid som ikke er knyttet til andre oppgaver. Dette gjelder på alle nivå i organisasjonen som er implisert i utviklingsarbeidet. «Ubunden tid er nødvendig for å kunne erverve seg kunnskap, etablere og utvikle læringsforhold, lære i lag og skape en læringskultur» (Wadel, 2008, s.30).

Å skulle prøve å tilfredsstille alle som har forventninger og krav, både fra omgivelsene og fra ansatte, barn og foreldre i barnehagen, mener Gotvassli (2019, s. 342-347) kan føre til stadig endring av kurs og en relativ uselvstendig lederidentitet. Alternativet er å utvikle en strategisk ledelse for barnehagen og Gotvassli viser til Klausen (2013) og poengterer følgende: «Hovedpoenget her er å balansere indre og ytre forventninger og meisle ut en stø kurs som gir indre identitet og ytre attraktivitet» (Gotvassli, 2019, s.346). Det vises også til at det krever mot til å stå i dette krysspresset som leder og et mot til å velge bort noe for å opprettholde den strategien man har valgt.

Klausen (2014) tar utgangspunkt i det lille fellesskapet, som er de nærmeste interessentene til organisasjonen, og det store fellesskapet, de eksterne interessentene. Han skisserer hvordan de ulike interessentenes forventninger og krav kan ses på som et hierarki av strategier, og at de statlige strategiene og som er lovmessig fastlagt kan ses på som visjoner, mens strategier lavest i hierarkiet kan tolkes som mer retningsgivende av en strategisk leder. Klausen ser på hvordan lederen selv kan definere en *langsiktig overordnet strategi* ut fra hvordan lederen ser sin rolle og sitt handlingsrom. På den annen side så presiseres det at en profesjonell leder i

offentlig sektor er forpliktet til å virkeliggjøre politikernes visjoner, og at å prøve å verne organisasjonen mot en slik utvikling betraktes å være en amatørmessig ledelse. Han beskriver at i ytterste konsekvens kan en leder være en marionett-figur, der andre trekker i trådene, eller en strategisk leder som en dirigent, der begrensningene er partituret og orkesteret. Han slår fast følgende: «Man forholder sig kritisk konstruktivt opad i systemet og lojalt meningsskabende nedad i systemet» (Klausen, 2014, s.65). At en strategisk kommunikasjon til organisasjonen må være meningsskape, menes at lederen må ta ansvar for å takle kompleksiteten og bidra til meningsskaping og tro på veien videre. Han viser også at mellomledere har mulighet til å påvirke oppover i systemet.

4.5.2 Prosjektstabling og samtidighet

Som nevnt tidligere opplever barnehager mange krav og forventninger til hva en barnehage skal være og styrer må foreta prioriteringer blant det som Naper et.al. (2018, s.65) beskriver som «prosjektstabling». Når dette ses i sammenheng med at implementering av endringsarbeid tar 3-5 år (Fullan, 2014) kan det tilsi at det med stor sannsynlighet vil komme flere forventninger til parallelle prosjekt i den perioden.

Å kunne håndtere flere prosjekter på samme tid kan være mulig å gjennomføre, og Moen (2019, s.179-203) viser til aksjonsforskning som samtidig prosjekt i en barnehage. Her var det barnehagens lederteam som ønsket å delta i aksjonsforskning, forutsatt at de kunne knytte det opp mot allerede eksisterende utviklingsprosjekt om barns språkutvikling.

Aksjonsforskningens problemstilling ble knyttet til hvordan lederne kunne fremme læring og engasjement knyttet til språkutvikling. Moen konkluderer med at det kan være mulig å samordne prosjekt ut fra en analyse av prosjektenes føringer, målsettinger og oppbygging. Hun viser blant annet til at det tidvis kunne oppleves overveldende for noen og utfordrende å holde de forskjellige prosjektene fra hverandre når de var på agendaen. Barnehagens lederteam opplevde også at det gav «gjensidige *spin-off*-effekter og synergi» (Moen, 2019, s.203).

Å se konkurransesituasjon og utviklingsarbeid i sammenheng kan være en styrke, dersom vi legger forskningen til Moen (2019) til grunn. Selv om konkurransesituasjonen i seg selv kan være komplisert å håndtere, kan utviklingsarbeid av pedagogisk kvalitet i barnehagetilbudet benyttes i profilering og markedsføring av barnehagen, slik Børhaug og Lotsberg (2016) beskriver det. Dette kan medføre at utviklingsarbeid kan fremstå som en styrke dersom styrer er bevisst og benytter dette i strategisk planlegging. Børhaug og Lotsberg bekrefter at styrerne

benytter en strategisk planlegging for å konkurrere på pedagogisk innhold og kvalitet, og markedsfører dette i neste omgang. Det påpekes imidlertid at styrerne *i varierende grad* er bevisst at de driver med strategisk planlegging og ledelse, selv om de utfører det i praksis (Børhaug og Lotsberg, 2016; Granrusten, 2016).

4.6 Implementering og leders ansvar

Problemstillingen i denne oppgaven etterspør måloppnåelse og hva styrer har vektlagt etter prosjektavslutning. Jeg ønsker å se på hva som vektlegges av ulike teoribaserte kunnskaper og finner lite som omhandler implementering i lærende organisasjoner spesielt. Jeg har derfor valgt å trekke frem Røvik (2007) sin translasjonsteori, der leders evne til å formidle sammenheng og oversette til lokal kontekst er sentralt for implementering. Og jeg har valgt Amundsen og Kongsvik (2019) som ser på god forankring som forutsetning for å lykkes implementering av endringsarbeid.

4.6.1 Translatørkompetanse som suksessfaktor

Med utgangspunkt i en noe pragmatisk tilnærming viser Røvik (2007) hvordan man i en tid med mange ulike forventninger og organisasjonsideer kan benytte *oversettelseskompetanse* eller *translatørkompetanse* til å navigere til det beste for den lokale organisasjonen.

Men det presiseres at vellykket implementering er avhengig av translatørkompetanse og gode oversettelser.

«Sannsynligheten for å lykkes med overføring av organisasjonsideer mellom ulike kontekster øker dersom man i organisasjoner blir bedre oversettere og dermed er i stand til å lage bedre oversettelser. Og vise versa: mange av de utallige observasjoner av mislykkede forsøk på overføring av ideer kan sannsynligvis føres tilbake til dårlig oversettelsesarbeid» (Røvik, 2007, s.319)

Røvik (2017) viser til hvordan en person med translatørkompetanse kan *oversette* trender og ekstern kunnskap til konkrete, lokale versjoner og at dette gir bedre resultat og mulighet for å tilpasse ny kunnskap til etablert praksis. Han uttrykker det å oversette ekstern kunnskap i form av populære ideer eller organisasjonsoppskrifter med følgende metafor: «de er som «halvfabrikata» som nødvendigvis må «pakkes ut» og «ferdigstilles» lokalt. Dette er forhold som klart bidrar til økt behov for lokale oversettelser og dermed for translatørkompetanse» (Røvik, 2007, s.325).

Å ha translatørkompetanse handler både om å ha kunnskap om konteksten det skal oversettes fra og kunnskap om den lokale konteksten til skal oversettes til. Viktige egenskaper eller kompetanser hos denne personen er å kunne *sortere* hva organisasjonen har behov for og hva som ikke er nyttig å bruke ressurser på, og innsikt i hvordan *konfigurere*, det vil si tilpasse og innpasse på best mulig måte i den lokale konteksten. Det er sentralt at eksisterende kunnskaper i organisasjonen som fungerer godt blir grunnlaget for ny kunnskap. Det presiseres samtidig at det er oversetterens ansvar at det finnes arenaer å prate sammen, at det er konstruktive samtaler med meningsdanning og nyttige avklaringer (Røvik, 2007, s.320-337).

4.6.2 Forankring og motstand i endringsprosesser

Amundsen og Kongsvik (2019) beskriver hvordan det er mulig å skape god endringspraksis, men tar utgangspunkt i kvalitativ forskning på hvorfor ansatte er lei av mange endringer i arbeidslivet. *Endringskynisme* betegner den innstillingen ansatte får når de opplever mange unødvendige endringer og det oppstår en endringstretthet. Amundsen og Kongsvik har kommet frem til fem element som kan føre til endringskynisme i tre store norske bedrifter. Disse fem elementene omhandler hvordan ledelsens valg påvirker opplevelsen til de ansatte og de har funnet at tilsvarende positive motpoler kan bidra til god forankring i planlagte endringsprosesser. Ved å legge fem dimensjoner til grunn for god forankring av endringsarbeid, argumenterer de å øke sannsynligheten for å lykkes med endringsinitiativ.

Elementene i endringskynisme	Invertert: Mulige kriterier for forankring	Vurderingsspørsmål for grad av forankring
Endring for endringens skyld	Endringer som svarer til opplevde behov	Svarer de planlagte endringene til ansattes og lederes opplevde behov i forhold til forbedring av virksomheten?
Resirkulering av ideer	Prøver mot endringshistorien	Er noe tilsvarende prøvd ut i organisasjonen tidligere? Hvilke erfaringer gav dette?
Praksisfjerne løsninger	Endringer som bygger på praktisk kunnskap	Bygger endringene på kunnskap om virksomhetens praksiser og det arbeidet som utføres?
Manglende synliggjøring av resultater	Endringsprosesser som synliggjøres	Synliggjøres resultatene av endringene som gjennomføres?
Pseudo-medvirkning	Endringsprosesser med reell medvirkning	Praktiseres det medvirkning i endringsarbeidet, som oppfattes som reell?

Figur 5 Kriterier og vurderingsspørsmål for forankring basert på elementene i "endringskynisme" (etter Amundsen og Kongsvik, 2019, s.130).

Amundsen og Kongsvik (2019) tar utgangspunkt i norsk arbeidslivkontekst, og viser til Arbeidsmiljøloven og hvordan forankring og medvirkning er sentrale verdier. Elementene i endringskynisme som tabellen viser, er ikke i samsvar med disse verdiene. Amundsen og Kongsvik funnet at det er demotiverende at endringsprosesser settes i gang uten ansatte opplever behov for endring eller at de opplever en resirkulering av ideer. Det blir å innføre gamle ideer som ny kunnskap, men uten at noen verdsetter de erfaringene som er gjort på feltet tidligere. Praksisfjerne løsninger kan skape store problemer i hverdagen, for eksempel dårlige digitale løsninger som fører til at det blir tyngre å arbeide med de samme oppgavene. Arbeidslivsdemokrati og medvirkning blir veien inn til kriterier for god forankring og det vektlegges å utvikle felles og gjensidig forståelse, samt bygge på den kunnskapsressursen som finnes i organisasjonen. De trekker frem eksempler på verktøy for å bidra til medvirkning og refleksjon som vi også kjenner igjen i barnehagebasert kompetanseutvikling, slik som Verdenskafe, SWOT-analyse og narrative fortellinger. Og det trekkes linjer til «halvfabrikata» og behov for felles *oversettelsesprosesser*. I Human relations-tradisjon anses dette som viktig for de ansattes trygghet og opplevelse av tilhørighet og at dette igjen skal føre til motivasjon og produksjon. En kjent kritikk er at den gjensidige forståelsen kan i noen bedrifter forveksles med enighet, men enighet og harmoni er ikke nødvendigvis til det beste for organisasjonen.

4.8 Oppsummering

Jeg har i kapittel 4 redegjort for den teoretiske forankringen i studien. I utvikling av lærende organisasjoner og barnehagebasert kompetanseutvikling er kollektive læringsprosesser sentralt. Disse læringsprosessene er igjen forankret i et sosiokulturelt syn på læring. Jeg har derfor først gått inn på læringssynet, for deretter å se utvikling av en lærende organisasjon i lys av Senge's (1991) femte disiplin. Videre har jeg trukket frem teori i ledelse av kompetanseutvikling, kompleksitet i drift og implementering. Bredden i teorivalget speiler langt på vei bredden i de empiriske funnene

5.0 Metode

5.1 Innledning

Kvaliteten i forskningen er avhengig av at forskningsdesignet er koherent, det vil si at det er tydelig og logisk sammenheng mellom valgt problemstilling, metodevalg, datautvikling og selve analysen. (Thagaard, 2018, s.45-61). Justesen og Mik-Meyer (2010, s.144-146) viser hvordan problemstillingens formulering speiler hva man ønsker å oppnå med studien og peker i retning av en metodologisk tilnærming. Litt enkelt kan man si at «hvorfors»-spørsmål henviser til kvantitativ forskning og forsøk på å finne kausale sammenhenger, det vil si årsakssammenhenger som ikke er gitt en spesiell kontekst. Problemstillinger med «hvordan»-spørsmål henviser til prosessbeskrivelser med fokus på kontekst som mål for studien og peker mot en kvalitativ strategi. Jeg legger til grunn at det er den kvalitative forskningsstrategien som er relevant for denne studien.

Problemstillingen ble «*Hvordan arbeidet styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling for å forbedre barnehagens praksis? Og hvordan har styrerne ledet arbeidet etter prosjektavslutning for å få mer varige endringer?*».

Med denne problemstillingen som omdreiningspunkt vil jeg redegjøre for valgene i den kvalitative forskningsstrategien. Å være så transparent som mulig i de valg som er gjort gjennom forskningsprosessen er et viktig prinsipp i kvalitativ forskning og en forutsetning for at lesere skal kunne ha et grunnlag for kritisk vurdering av kvaliteten i forskningsarbeidet (Justesen og Mik-Meyer, 2010; Nyeng, 2017; Thagaard, 2018). I dette metodekapittelet ligger prinsippet om transparent eller gjennomsiktighet til grunn for redegjørelsene og kapittelet er bygget opp slik:

Kapittelet begynner med redegjørelse av studiens vitenskapsteoretiske perspektiv og tilnærming, for deretter å gå inn på metodevalg. Jeg redegjør deretter for validitet, reliabilitet og generalisering. Jeg har i kapittel 2 redegjort for min tilknytning til prosjektet studien tar utgangspunkt i og velger nå å reflektere rundt min forforståelse som forsker. Et strategisk utvalg av informanter er valgt og redegjort for og videre er prosessen med å planlegge og gjennomføre intervjuene beskrevet. Så har jeg valgt en grundig redegjørelse av selve analysen ved hjelp av SDI-modellen og bearbeiding av datamaterialet, og til slutt etiske retningslinjer.

5.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Det vitenskapsteoretiske perspektivet i denne studien er forankret i er det fenomenologiske perspektivet og med en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil i dette delkapittelet først søke å redegjøre for fenomenologisk perspektiv med hermeneutisk tilnærming i forskningsintervju og analyse og et blikk på å tilegne seg ny kunnskap.

5.2.1 Et fenomenologisk perspektiv med hermeneutisk tilnærming

I den fenomenologiske vitenskapsteorien søker man å få tak i den subjektive forståelsen til den enkelte på det området som er gjenstand for undersøkelse og få en dypere forståelse for den personens erfaringer og opplevelser. Ifølge Nyeng (2018, s.318) fremstår fenomenologien som en form for systematisk refleksjon rundt det valgte området. Forskeren vil søke å få innsikt i fenomener gjennom å få innsikt informantens *livsverden*, der informantens subjektive opplevelse og umiddelbare vurdering er sentral.

Ontologi og epistemologi er sentrale begrep i vitenskapsfilosofien og Justesen og Mik-Meyer (2010, s.14) forklarer begrepene på en lettforståelig måte: «Mens ontologien handler om den del af virkeligheden, vi i vores studie gør til genstand for en undersøgelse, handler epistemologi om vores muligheder for at tilvejebringe *viden* om det genstandsfelt».

I et fenomenologisk perspektiv fremstår ontologien, som kan forstås som måten man forstår virkeligheten på, som en subjektiv tolkning av fenomener og peker på at det ikke finnes en sannhet eller en objektiv virkelighet. Kvale og Brinkman (2015) viser hvordan et fenomenologisk perspektiv med en hermeneutisk tilnærming i intervju og analyse av datamateriale fordrer at forskeren har meningsinnholdet som gjenstand for fortolkning. «Hermeneutikk betyr læren om fortolkningen av tekster» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.73). Det legges til grunn at teksten, både i form av samtale og transkribert materiale, fortolkes i lys av en kontekst, som for eksempel kan være kulturell og historisk. Hermeneutikken kjennetegnes dermed ved at det som er gjenstand for undersøkelse kan tolkes på flere nivå og at det ikke finnes bare en sannhet. Teksten kan dermed fortolkes i lys av helheten, og motsatt, at helheten må ses i lys av delene (Thagaard, 2018).

Dette kan bidra til at forskeren klarer å se utover her og nå-situasjonen i intervjusamtalen. Nyeng (2017, s.201) presiserer: «I en mer aktiv tolkning må vi gå tilbake til delene etter at vi har forholdt oss til denne helheten, noe som kan få oss til å endre syn på hva de betyr».

Nyeng (2017) viser til at når noen får en aha-opplevelse har det oppstått en ny forståelse ved at de har sett noe i en ny sammenheng. Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, er en modell som visualiserer hvordan forståelsen og tolkningsprosessen foregår. Den enkeltes kunnskap og *forforståelse* er avgjørende for hvordan teksten eller situasjonen tolkes og en erkjennelse eller ny viten oppstår man reflekterer rundt nye perspektiv eller innsikter.

I gjennomføringen av intervjusamtalen er det viktig å være bevisst at det foregår en interaksjon mellom informanten og intervjuer og begge fortolker underveis i samtalen. I kvalitative intervju skjer det fortolkning i samtalen på flere nivå. Informanten svarer på spørsmål og legger sin fortolkning av det aktuelle området til grunn for svaret. I neste nivå fortolker intervjuer det informanten sier og allerede har fortolket ut fra sin forståelse. Dette nivået beskrives som dobbel hermeneutikk, det vil si når både informant og intervjuer fortolker (Nyeng, 2017; Thagaard, 2018). Min forforståelse til det området som undersøkes vil ligge til grunn for min fortolkningsprosess og jeg viser til delkapittel 5.4 for redegjørelse av dette.

5.2.2 Å tilegne seg ny kunnskap gjennom empiri og teori

Jeg forstår begrepet epistemologi som måten man tilegner seg kunnskap på og hvordan man skaper ny viten. Boken «Hva annet er også sant?» (Nyeng, 2017) gir et interessant perspektiv på vitenskapsteorien og tar utgangspunkt i at vitenskap kan defineres som produksjon av kunnskap. Nyeng poengterer at virkeligheten trer frem ut fra hva man er åpen for å se og måten man stiller spørsmålene på. Tittelen på boken er på denne måten betegnende for det åpne og nysgjerrige blikket en bør ha som forsker. Videre viser Nyeng (2017, s.25-27) til flere kritiske punkt i utvikling av vitenskap og nevner blant annet bekreftelsestendens og selektiv oppmerksomhet som en fallgrube. Han beskriver her forskere som er preget av å ha et sterkt engasjement eller være låst til en oppfatning og at de leter etter empiri som kan bekrefte eller styrke den teorien en tror på. Det er tilsvarende lett å overse eller redusere betydningen av motstridende funn og Nyeng påpeker at dette utgjør en betydelig og alvorlig feil i utvikling av ny viten. Dette har veid tungt i mitt valg av analysemetode. Som forsker har jeg en nærhet til det opprinnelige prosjektet som studien tar utgangspunkt i og jeg har en positiv innstilling til utviklingsarbeidet, noe som kan føre til at jeg ikke er åpen nok for det som ikke hører inn under valgt teori eller avvikende funn.

Sentrale begrep i epistemologien er deduktiv, induktiv og abduktiv, som beskriver ulike tilnærminger til å utvikle ny kunnskap (Thagaard, 2018, Tjora, 2018). Deduktiv tilnærming

vil si å ta utgangspunkt i teori og hypoteser. Det kan tenkes at i mitt tilfelle kunne deduktiv tilnærming i forskningsarbeidet bidra til selektiv oppmerksomhet i analysearbeidet, da det å fastsette teoriforankring på forhånd kan vanskeliggjøre å få øye på empiri som den valgte teorien ikke omhandler. Ved å benytte en induktiv tilnærming vil empirien være utgangspunkt for koding og den er mer eksplorerende i måten den leder frem til utvikling av ny kunnskap. Abduktiv tilnærming tilsier at man kombinerer induktiv og deduktiv tilnærming i utvikling av ny kunnskap (Tjora, 2018).

Jeg har lagt til grunn at en deduktiv tilnærming kan stimulere en bekreftelsestendens i denne studien og valgte i stedet en abduktiv tilnærming, inspirert av Tjora (2018) sin analysemodell Stegvis-deduktiv induktiv metode, heretter kalt SDI-modellen. Modellen tar utgangspunkt i en induktiv og empirinær koding som kan tenkes å stimulere til en mer åpen tilnærming til hva empirien avdekker av funn, for så å trekke inn teorien med det Tjora (2018, s. 67) kaller en «teorimarinert gjetning» underveis i prosessen. Jeg redegjør for modellen og min prosess i analysearbeidet i delkapittel 5.8.

5.3 Metodevalg

Ved å velge en fenomenologisk studie med hermeneutisk tilnærming har jeg samtidig lagt føringer for valg av metode. Jeg vil velge en metode som gir innsikt i og en dypere forståelse for informantens personlige erfaringer og opplevelser, og jeg vurderer intervju som den mest aktuelle metoden. Intervju er også den mest vanlige forskningsmetoden innenfor kvalitativ forskning, men ikke alle intervjuformer er formålstjenlige (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Jeg har vurdert to intervjuformer, fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervju.

Halkier (2010) beskriver hvordan fokusgruppeintervju kan benyttes i samfunnsvitenskapelig forskning i et fenomenologisk perspektiv. Ved å benytte fokusgruppeintervju som metode, ville jeg samlet en gruppe var på 5-7 informanter. Styrkene ved et fokusgruppeintervju kan tenkes at informantene sammen kan reflektere over og diskutere sine erfaringer og opplevelser rundt den valgte tematikken. Med en hermeneutisk tilnærming ville jeg kunne få innsikt i hvordan de bygger sine forståelsesprosesser. Men en eventuell konsensus i gruppen kan være begrensende på deres refleksjon, noe som kunne hindre dybdekunnskap om de fenomen som studeres. En kjent begrensning ved fokusgruppeintervju er at noen informanter kan være dominerende mens andre blir lite delaktige, noe som i begge tilfeller vil kreve at intervjuer styrer prosessene for å sikre gode prosesser i forskningsintervjuet.

Det kan argumenteres for at semistrukturerte dybdeintervju gir økt mulighet for dypere innsikt i den enkelte informants erfaringer, opplevelser og ikke minst forståelsesprosess rundt det som studeres, og ut fra dette velger jeg individuelle og semistrukturerte dybdeintervju.

Semistrukturerte dybdeintervju kan starte med åpne spørsmål som «oppvarming» og at intervjueren deretter styrer inn på de temaene som studien skal belyse. Oppfølgingsspørsmål benyttes og gir fleksibilitet til å få utdypet menings- og forståelsestolkningen til informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.82-94).

Kvale og Brinkmann (2015, s.82-94) understreker at kunnskapen som blir produsert i et forskningsintervju og dens kvalitet er avhengig av intervjupersonens kompetanse. De fremhever betydningen av en håndverksmessig dyktighet og intervjupersonens personlige dømmekraft.

Jeg vil videre i dette metodekapittelet komme inn på en rekke sider ved forskningsintervjuet og gjøre rede for min forforståelse som forsker, rekruttering av informanter, planlegging og gjennomføring av intervju, analysemodell SDI og prosessen, og trekke frem noen etiske betraktninger. Redegjørelsene er grundige for å sikre at den kritiske leseren gis anledning til å kritisk vurdere kvaliteten i forskningsprosessen og resultatene av kvalitativ forskning. Det bringer meg videre til neste punkt.

5.4 Pålitelighet, gyldighet og generalisering

Både reliabilitet, validitet og generalisering er begrep som opprinnelig var kvalitetsindikatorer i kvantitativ forskning, men i den kvalitative tradisjonen har begrepene et annet innhold. Jeg støtter meg til Tjora som benytter begrepene oversatt til norsk, *pålitelighet*, *gyldighet* og *generalisering* (Tjora, 2017, s.231-250) og redegjøre nærmere for dem her.

5.4.1 Reliabilitet - forskningens pålitelighet

Reliabilitet er knyttet til om forskningen fremstår som *pålitelig*. I kvantitativ forskning med et positivistisk vitenskapssyn fremstår forskningen som pålitelig dersom en annen forsker kan utføre samme studie og få samme resultat. Parallelt med anerkjennelse av interaksjonisme og konstruktivisme tvang det seg frem en alternativ forståelse i kvalitativ forskning som tar utgangspunkt i at forskeren må argumentere for forskningens pålitelighet (Tjora, 2017, s.235-238; Thagaard, 2018, 187-198). *Transparens* eller gjennomsiktighet i forskningen kan styrke troverdigheten i kvalitativ forskning, men det er da nødvendig å beskrive utfyllende hvilke valg som er tatt og hvordan man har gått frem for å utvikle data. Det er også relevant at

forskeren er transparent på og reflekterer over relasjoner til deltakere, kjennskap til området for studien, og andre kontekster som kan ha betydning for utvikling av data. Målet er at forskeren redegjør så konkret og utfyllende at den kritiske leseren selv kan vurdere kvaliteten i forskningsprosessen og om den fremstår som pålitelig (Thagaard, 2018, s.188-189).

5.4.2 Validitet - er tolkningene gyldige

Validitet handler om hvorvidt det er sammenhengen mellom problemstilling og resultatet, at det svares på det problemstillingen spør om. Prinsippet er at alle data skal kunne dokumenteres og redegjøres for slik at leseren kan avgjøre forskningens *relevans* og *presisjon*. Også her er *transparens* avgjørende for at leseren skal kunne avgjøre om tolkningene er gyldige. Det som kan styrke validiteten er redegjørelse for teoretisk forankring for studien, vise hvordan tema og spørsmål er utledet fra forskning og relevant teori (Tjora, 2017, s.233-234; Thagaard, 2018, s.189).

5.4.3 Generalisering

Vanlig kritikk mot kvalitativ forskning kan være at funnene er for selvsagte og at forskningen har liten eller ingen nytteverdi for andre. Med et fåtall informanter, og ut fra et positivistisk vitenskapssyn, er det ikke mulig å statistisk generalisere dataene (Kvale og Brinkman, 2015, s.50).

Tjora (2017, s.238-248) skisser tre typer generalisering innenfor kvalitativ forskning og det danner også bakgrunn for hvordan resultatet i denne studien blir presentert. Han er kritisk til *naturalistisk generalisering*, der den transparente analysen er sentral for at den enkelte leser kan finne ut om forskningen er relevant for seg, og *moderat generalisering*, der forskeren skisserer innenfor hvilke rammer og kontekster resultatet vil være valid. Den tredje formen er *konseptuell generalisering* og det bør ifølge Tjora være mål for forskningen og for analysen.

Når Tjora foretrekker konseptuell generalisering som mål for SDI-modellen kan det se ut til å være ut fra en overbevisning om at det er mulig å trekke ut dimensjoner eller fenomener som kan beskrive på et mer overordnet nivå de variasjonene som fremkommer i empirien. Det er sentralt at konseptet ikke er spesifikt knyttet til tid, sted eller mennesker, men at det fanger opp noe som ligger bakenfor de empiriske funnene. Tjora (2017) argumenterer med at konseptuell generalisering vil ha relevans for andre og det er derfor viktig at de fremstilles som konsepter eller teorier som kan gi ny innsikt.

5.5 Min forforståelse som forsker

I forskningsintervju med fenomenologisk perspektiv er det vektlagt at intervjueren skal prøve å sette sine forkunnskaper til side slik at man klarer å være åpen for informantens bevissthet og livsverden (Kvale og Brinkmann, 2018). Min forforståelse i denne studien er preget av nærhet til styrerrollen og prosjektet som studien tar utgangspunkt i og jeg har søkt å være transparent i hele kap. 5.0 «Metode» for at leseren skal kunne kritisk vurdere de valg som er gjort og hvordan min forforståelse har påvirket studien.

Det kan stilles spørsmåltegn ved om det er mulig å sette min forforståelse til side når jeg har arbeidet som styrer i en årrekke, har kjennskap til sektoren og det å lede kompetanseheving i egen barnehage. Min nærhet til prosjektet som studien tar utgangspunkt i er redegjort for i kap.2.1.2 «Min rolle i Intensjonsavtalen og prosjektet» og viser at jeg personlig har vært tett på utviklingen av prosjektet. Det kan også stilles spørsmåltegn ved om jeg har en personlig interesse at resultatet av prosjektet fremstår som solid og «vellykket» og at det kan føre til at jeg, bevisst eller ubevisst, ikke vektlegger empiri som ikke underbygger det positive bildet (Nyeng, 2018, s. 25-27).

Jeg har bevisst arbeidet for at min forforståelse ikke skal stå til hinder for kritisk tenking. Som vist i kapittel 5.2.2 «Å tilegne seg ny kunnskap gjennom empiri og teori» har jeg valgt SDI analysemodell for å motvirke en ubevisst bekreftelsestendens i analyse av det transkriberte materialet. I utarbeidelse av intervjuguide og forberedelser til intervjuene har jeg vært bevisst dette. Jeg har vært bevisst at en ubevisst bekreftelsestendens kan oppstå i interaksjonen mellom informant og intervjuer, samt i analysen av teksten og forankring i teori. For å motvirke en bekreftelsestendens i interaksjonen i intervjuene har jeg søkt å kommunisere tydelig at det er viktig å få frem det som ikke har fungert og oppfordret dem til å være kritiske. Les mer om dette i kapittel 5.7.3 «Intervju som håndverk».

5.6 Rekruttering av informanter

Jeg gjorde et strategisk utvalg og rekrutteringsprosessen ble spennende. Hvor mange informanter som var tilstrekkelig for denne studien ble vurdert ut fra når jeg opplevde et metningspunkt av data, det vil si når det ble vurdert at flere intervjuer ikke ville tilføre nye data som var viktige for å kunne besvare problemstillingen (Thagaard. 2018, s.59).

5.6.1 Rekrutteringsprosessen

Studien bygger på data fra fem informanter. Tidlig i november 2019 ble det gjort avtaler om fire intervju og disse ble gjennomført i begynnelsen av desember 2019. Ut fra en vurdering av metningspunkt av data valgte jeg å rekruttere ytterligere en informant, og intervjuet ble gjennomført uken før jul. Jeg var innstilt på eventuelle nye intervju i januar 2020, men vurderte at flere intervju ikke ville tilføre vesentlig ny empiri til å belyse problemstillingen. Thagaard (2018) viser imidlertid til at flere kriterier taler for flere informanter for å kunne belyse problemstillingen og at metningspunktet må vurderes innenfor hvert kriterie. Jeg vurderer at metningspunktet er nådd innenfor hvert av kriteriene. Det var også viktig for meg å gjøre en grundig og kvalitativ god vitenskapelig forskningsprosess, og jeg vurderte at et større antall informanter kunne føre til at kvaliteten ble redusert.

Underveis i prosessen ble jeg anbefalt å ta kontakt med barnehager som andre mente hadde jobbet svært godt og fått implementert og internalisert ny praksis. Uttrykk som «Wow-effekt» ble brukt for å beskrive et spennende leke- og læringsmiljø. Jeg vurderte da å rekruttere informanter etter en såkalt snøballmetode (Thagaard. 2018, s.56), der en informant kan anbefale en neste. Men jeg hadde en opplevelse av at det førte meg på villspor, da det ble mindre barnehager eller barnehager som hadde hatt lederskifte som utpekte seg.

Jeg konkluderte med at det viktigste i denne studien var å få innsikt i ledelse av utviklingsprosesser i større barnehager og følgelig ble det mindre relevant å ha kjennskap på forhånd til hva informantene og deres barnehager hadde oppnådd som følge av utviklingsprosjektet. Av de fem informantene hadde jeg kjennskap til at en styrer og en barnehage hadde en god prosess under selve prosjektperioden i 2016, men ingen formening om hvordan barnehagen har arbeidet siden 2016. Jeg hadde ikke kjennskap til eller formening om hva øvrige informanter og deres barnehager hadde oppnådd som følge av deltakelse i utviklingsprosjektet. Jeg vil videre redegjøre for kriterier for strategisk utvalg og gi en oversikt over informantene i studien.

5.6.2 Kriterier for strategisk utvalg

Jeg vil her skissere kriteriene som ble lagt til grunn for det strategiske utvalget og hvordan jeg gikk frem.

1. Informantene til denne studien skulle være styrere som hadde ledet arbeidet med utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» i egen barnehage i perioden 2016-2018. Dette utgjorde 51 potensielle informanter.
2. Størrelse på barnehagene er minimum fire avdelinger eller større, som blir betegnet som mellomstore barnehager (Bråten, Hovdenak, Haakestad og Sønsterudbråten, 2015). Antall potensielle informanter ble da redusert til 27 og jeg valgte å henvende meg til de største barnehagene først. Samtlige av de rekrutterte informantene er styrere i barnehager med fem eller seks avdelinger eller basebarnehager av tilsvarende størrelse.
3. Styrer jobber fortsatt i samme barnehage som under prosjektet. Jeg valgte å sjekke ut via hjemmesidene til barnehagene at styrer var den samme som under utviklingsprosjektet og da ble antall potensielle informanter redusert. Informasjon om hvem som var styrer var ikke tilgjengelig eller oppdatert på alle hjemmesidene og da jeg tok kontakt per telefon ble det klart at ytterligere to styrere var på vei ut av sine stillinger og følgelig ikke var aktuelle. Antall potensielle informanter var nå redusert til 21.
4. En fordeling på private og kommunale barnehager. Jeg legger til grunn at det er sannsynlig at ulike eiere bistår med ulike styringsressurser og at det gir ulike rammebetingelser for ledelse (Holst, 2019), noe som igjen kan gi ulike ledelsesutfordringer. Det er ledelsesutfordringene styrerne møter, ikke eierformen, som er av primærinteresse for denne studien. Utvalget i studien speiler noenlunde fordelingen av eiere som deltok i utviklingsprosjektet, det vil si flere private enn kommunale barnehager. To av barnehagene er private enkeltstående, en er eid av en større privat kjede og to er kommunale barnehager.
5. Barnehagene er plassert i ulike bydeler. Bydelene har ifølge «Folkehelseoversikt, levekår og helse i Bergen» (Bergen kommune, 2019) ulike utfordringer. I denne studien er det ledelsesutfordringene som er interessante og ikke det etnografiske i seg selv. Jeg legger til grunn at det er sannsynlig at ulikheter i levekår også påvirker drift av barnehagene og dermed kan gi ulike ledelsesutfordringer. Informantenes barnehager er beliggende i fire bydeler og disse har ifølge Folkehelseoversikten (Bergen kommune, 2019) betydelige forskjeller i levekår.

5.6.3 Oversikt over informantene

De rekrutterte informantene var alle styrere i barnehager som hadde deltatt i utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» og ved intervjuetidspunktet i desember 2019 var det mellom 1,5- 3 år siden prosjektavslutning. Samtlige barnehager er fem eller seks avdelinger eller basebarnehager av tilsvarende størrelse. Informantene arbeider i barnehager i fire ulike bydeler i Bergen og ulike eierformer er representert. Alle informantene har mer enn 10 års erfaring som styrer.

Informant	Eierform	Deltakelse	Referert til i teksten
Styrer 1	Enkeltstående, aksjeselskap	2016	Styrer 1, enkeltstående
Styrer 2	Enkeltstående, foreldreid	2017-2018	Styrer 2, enkeltstående
Styrer 3	Stor privat aktør, aksjeselskap	2016-2017	Styrer 3, stor privat aktør
Styrer 4	Offentlig aktør, stor kommune	2017-2018	Styrer 4, stor kommune
Styrer 5	Offentlig aktør, stor kommune	2016-2017	Styrer 5, stor kommune

Figur 6: Informanter, strategisk utvalgt

5.7 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Jeg vil i dette delkapittelet først gjøre rede hvordan intervjuguiden ble utviklet som følge av prøveintervju. Prosjektet studien tar utgangspunkt i ligger noen år tilbake i tid og det redegjøres for hvordan et retrospektivt perspektiv kan tenkes å påvirke data. Videre blir intervju som håndverk gjort rede for og til slutt svakheter ved gjennomføring av intervjuene.

5.7.1 Prøveintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s.194) hevder at den ideelle intervjupersonen ikke finnes, selv om den veltalende, samarbeidsvillige og motiverte informanten kan oppleves som behagelige for intervjueren. Det presiseres at det er opp til intervjueren å legge til rette slik at informantens fortelling kommer frem. Jeg fikk testet meg selv som intervjuer og prøvd ut den semistrukturerte intervjuguiden i et prøveintervju med en tidligere styrerkollega som også hadde deltatt i prosjektet. Intervjuet tok 1 time og 20 min og enda var det spørsmål jeg ikke hadde fått svar på. Dette var en informant som snakket sammenhengende og villig, men det ble tydelig at jeg måtte endre noe på oppbygging og ledelse av intervjuet. Etter prøveintervjuet ble rekkefølgen i temaene endret, jeg ble tydeligere på mine forventninger til informanten og la større vekt på at det er ledelse av utviklingsarbeidet som er hovedtema for

denne studien. Intervjuene ble innledet ved å skissere tre områder intervjuet skulle dreie seg om: ledelse av selve utviklingsprosjektet, deres vurdering av måloppnåelse og hva har skjedd etter prosjektavslutning.

5.7.2 «Hva husker jeg egentlig?»

Denne studien er retrospektiv og ved intervjutidspunktet er det gått mellom 1,5-3 år siden prosjektavslutning, avhengig av hvilket kull informantene tilhørte. En informant uttrykte dette treffende: «Det er jo ikke ferskt lenger, så hva husker jeg egentlig?». Nyeng (2018, s.111-113) påpeker at feilerindring kan bli en feilkilde og å vurdere årsakvariabler i ettertid er komplisert. Jeg legger til grunn at det også kan føre til en feilkilde i formålsforklaringer og i hvor stor grad informantens klarer å erindre hvilken *intensjon* vedkommende hadde med de handlingene som undersøkes i studien. For å prøve å motvirke feilerindringer gjorde jeg endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet. Jeg besluttet å starte intervjuene med å etterspørre barnehagens prosjektskisse og sammen med informanten se på deres målsettinger og fremdriftsplan. Min intensjon var da at informanten fikk en oppfriskning av hvordan barnehagen hadde valgt å vektlegge utviklingsarbeidet, samtidig som det gav en god forankring i styrers erfaringer og med lite påvirkning fra meg. Videre anså jeg det som sannsynlig at dette kunne lede naturlig til vurdering av måloppnåelse og det ble lagt inn som neste tema i intervjumalen. Informantene ble også forelagt en oversikt over tilbudet som ble gitt gjennom deltakelse i prosjektet og bedt om å vurdere de ulike aktivitetene på en skala fra 1-10. Vurderingene deres ble utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål og førte til utdypinger av noen områder. Denne oppgaven kunne også bidra til å erindre prosessene og nyansere mer konkret på hva som fungerte og ikke fungerte som støtte i deres ledelsesprosesser. Jeg vurderte det som viktig at denne oversikten ble lagt frem sent i intervjuet slik at informanten var godt forankret i egne resonnement før oppgaven ble forelagt.

5.7.3 Intervju som håndverk

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskningsintervjuet som et håndverk og som med fordel kan læres gjennom mesterlæring og praktisk læring. Det å opparbeide en kompetanse som intervjuer innebærer blant annet å stimulere til at informanten gir nyanserte beskrivelser av situasjoner og hendelser, men også at intervjuer er åpen og nysgjerrig på uventede fenomener. Det er i samhandlingen mellom intervjuer og informanten at kunnskapen skapes og slik blir kvaliteten og sensitiviteten i kommunikasjonen sentral i utvikling av kunnskapen.

Jeg kan ikke påstå å ha gått i mesterlære, men jeg er bevisst en sensitivitet i kommunikasjon etter mange år med veiledning av ansatte og foreldre. I tillegg har intervju og veiledning vært del av tidligere etterutdanninger og til sammen har dette påvirket min kompetanse som intervjuer. I gjennomføringen av forskningsintervjuene har jeg vært bevisst å kommentere informantens svar minst mulig for å ikke påvirke informanten i for stor grad. Men jeg har vektlagt å holde god øyekontakt, kunne bekrefte med smil og spørrende blikk som en oppfordring til å snakke videre, og ikke ha sterke reaksjoner dersom noe uventet kommer opp. Jeg har prøvd å ha et rolig, men tilstedeværende kroppsspråk for å ufarliggjøre intervjusituasjonen og bidra til at informanten slapper av. Jeg hadde en målsetting om å kunne følge informanten, stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål, men ikke stoppe informanten om vedkommende snakket om temaene i en annen rekkefølge enn jeg hadde tenkt. Det var viktig for meg å kunne intervjuguiden så godt at jeg kunne «hake» av det som var dekket inn og kunne gå tilbake til tema om jeg så det som nødvendig. Det gjorde at jeg noen ganger brukte litt tid til å se over notatene mine, for så å fortsette med nye eller utfyllende spørsmål.

5.7.4 En svakhet i gjennomføringen

Å ha en todelt problemstilling førte til at spørsmålene måtte dekke et ganske bredt felt og jeg opplevde det som utfordrende. Samtlige intervju ble mellom 80 og 90 minutter og til tross for lengden opplevde jeg å ha knapp tid. Det medførte at jeg i mindre grad enn ønsket fulgte opp med utfyllende spørsmål for å få mer dybdekunnskap for å rekke å få svar på det vesentlige. Da jeg transkriberte intervjuene ble jeg oppmerksom på flere områder det kunne vært interessant å få dypere innsikt i, men som ikke ble fulgt videre opp. Noen ganger sjekket jeg ut om jeg tolket informanten rett. Andre ganger lå min forforståelse til grunn og jeg lot være å sjekke ut at det var i samsvar med informantens forståelse, noe som kunne utgjøre en fare for å feiltolke informanten. På den annen side har min rolle som tidligere styrer og engasjement i dette aktuelle prosjektet gitt meg en innsikt i fagfeltet som kan gi mindre behov for utfyllende informasjon.

5.8 Analysemodell SDI og prosessen

«Kort sagt har SDI-modellen nysgjerrighet som utgangspunkt og en generaliserbar forståelse som mål: den har en kritisk heller en dogmatisk holdning» (Tjora, 2018, s.10.)

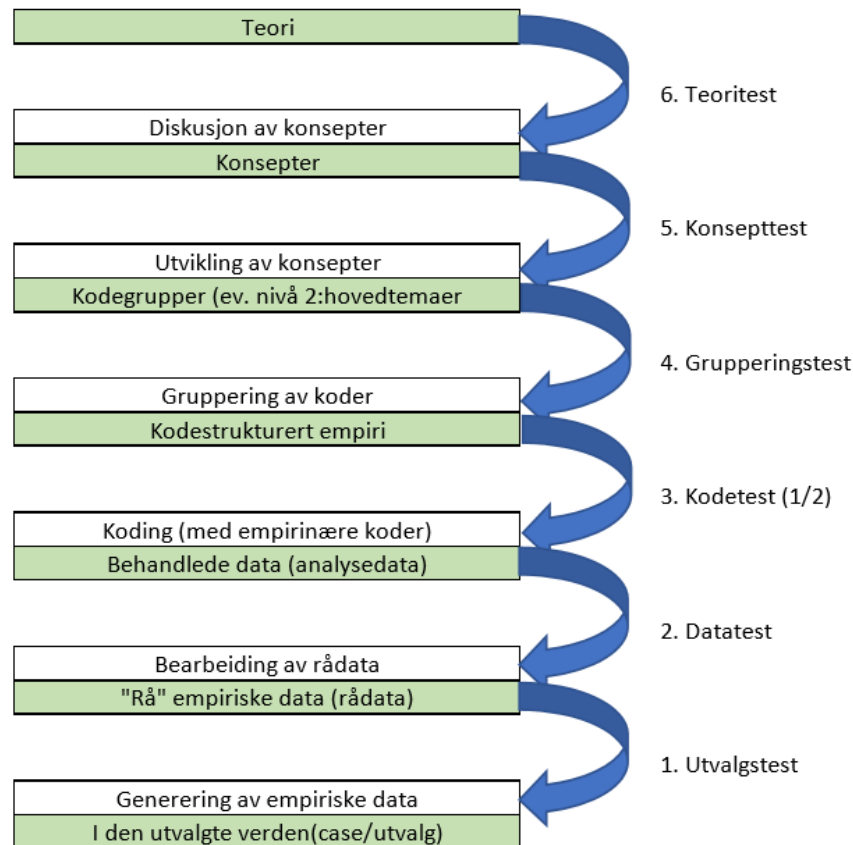
Analyse av datamateriale i kvalitativ forskning er i stor grad er preget av forskersubjektivitet, det vil si at forskerens tolkning av empirien og teoretiske perspektiv gjør seg gjeldende i prosessen (Tjora, 2017, s.31). For at leseren skal kunne vurdere kvaliteten i analysen er det søkt å være transparent og dette delkapittelet er bygget opp for å ivareta leserens mulighet til å få innsikt i utviklingen av datamaterialet og gjennomføring av analyseprosessen.

Jeg begynner med å gå inn i SDI-modellen og gjør så rede for transkribering og utvikling av empirinære koder. Videre er det gjort rede for kodegruppering og når det teoretiske perspektivet gjorde seg gjeldende og til slutt utvikling av konseptuell generalisering.

5.8.1 Analysemodellen SDI

Tjora (2018) sin analysemodell SDI beskriver en etappevis og systematisk metode i analysearbeidet, se figur «Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)». Han er selv sosiolog, men legger til grunn at denne SDI-modellen også er relevant for samfunnsforskning og at tydeligheten i oppbyggingen kan bidra til bedre rammer for forskning og opplæring i analyse av data. Tjora er inspirert av Grounded Theory (GT) og viser til blant andre Glaser og Strauss (1967). GT har ifølge Tjora en sterk kobling mellom utvikling av konsept og data, men SDI-modellen skiller seg fra GT ved å blant annet benytte mer presist gjengitt språk i kodene og skille mellom koder og kodegrupperinger.

Modellen fremstår for meg som en ryddig analyseprosess, men Tjora påpeker at praksis ikke er like ryddig og lineær som modellen og at det er naturlig at man flyter mellom stegene. Jeg noterte gode resonnement eller interessante utsagn underveis som kunne være til nytte senere i prosessen og gikk tilbake til nivået jeg skulle være på. Tjora benevner dette som EAR, empirisk-analytisk referansepunkt, som kan bidra til en idegenerering til utvikling av konsept senere i prosessen (Tjora, 2017, s.204). Den induktive tilnærmingen finner sted i stegene oppover i figuren, mens den deduktive finner sted i testene stegene nedover i figuren. Oppbygging i modellen og testene for å kvalitetssikre stegene fungerte som en svært god rettesnor i analyseprosessen.



Figur 7, Stegvis-deduktiv induktiv analysemodell (etter Tjora, 2017, s.19)

Jeg vil kort gå inn på de ulike stegene og henviser til hvor jeg gjør grundigere rede for dem:

Det første steget nedenfra er knyttet til utvalget av informanter og hvordan et utvalg påvirker resultatet av forskningen. Viser til min redegjørelse i pkt. 5.4 «Rekruttering av informanter».

Det andre og tredje steget nedenfra er knyttet til råbearbeiding av data, som i denne studien er transkribering av intervjuene, og deretter empirinær koding. Viser til min redegjørelse i pkt. 5.8.2 «Transkribering og utvikling av empirinære koder».

Kodegrupperinger er de to neste nivåene og da ble kodene sortert i grupper etter samme tematikk. Dette danner også utgangspunkt for utvikling av konsept. Viser til min redegjørelse i pkt. 5.8.3 «Gruppering av koder og «teorimarinert gjetning»».

De siste stegene omhandler konsept og diskusjon rundt dette, samt utvikling av teori. Tjora viser til at det ofte ikke er rom for å utvikle konsept innenfor rammene av en masteroppgave. Min ambisjon var å la meg lede av analysemodellen og ha en kreativ og nysgjerrig tilnærming, og ut fra hva som fremkom av empirien vurdere muligheten for å utarbeide et konsept. Viser til min redegjørelse i pkt. 5.8.4 «Konseptuell generalisering som mål for analysen».

5.8.2 Transkribering og utvikling empirinære koder

Intervju av fem styrere gav til sammen et transkribert materiale på 60 sider. Selve transkriberingsprosessen var tidkrevende og det varierte hvor krevende det var å transkribere etter hvor raskt eller sakte, sammenhengende eller usammenhengende informantene snakket. Jeg valgte å benytte bokmål i det transkriberte materialet, slik at dialekter ikke kan bidra til identifisering av informantene. Noen ord og uttrykk har ikke latt seg oversette til bokmål, men er likevel tatt med for å ivareta mening. Jeg har valgt å skrive ordrett hva som ble sagt, men utelatt lyder som «hmmm» og der informanten hyppig har sagt «ja». Jeg har tatt med tunge sukk og uttrykk for engasjement når jeg har vurdert at det har betydning for konteksten.

Tjora (2017, s.226-230) viser til at å benytte dataprogram til behandling av den empirinære kodingen kan gi flere fordeler, blant annet å ta vare på koblinger mellom koding og tekstdokumenter og sikre en større systematisk framdrift. Jeg leste meg opp på analyseprogrammene HyperRESEARCH og nVivo og vurderte at denne studiens materiale er av et såpass lite omfang og foregår over relativt kort tidsperiode at det er tilstrekkelig å sortere koder fysisk. Jeg besluttet å skrive ut kodene og sortere dem, en «hands on»-prosess, og sikre koblingen mellom koding og transkriberte intervju ved hjelp av henvisning til side- og linjenummer og fargekoding av informantene.

Ved koding av tekst kan man stå i fare for å miste den opprinnelige meningen. Både Thagaard (2018, s.151-168) og Tjora (2018) benytter empirinær koding for å ivareta essensen i informantenes opplevelse og viser til viktigheten av å ikke løsrive kodene fra konteksten, men kan se ut til å ha noe ulike tilnæringer. Thagaard sammenfatter meningsinnholdet i kodene (meningskondensering) og mener å ivareta det induktive og informantenes intensjoner gjennom å kjenne godt til informantenes erfaringer. Jeg ser til Tjora, som vektlegger en reduksjon av teksten i kodene og benytter informantenes ord og uttrykk i kodingen. Han legger til grunn at dataene da blir mindre løsrevet fra konteksten. SDI-modellen legger opp til en test av hver kode for å sikre kvaliteten på kodene, noe som har vist seg nyttig å benytte i prosessen. Jeg har vært bevisst å få kontekst inn i kodingen og forenklet språket uten å ta bort meningen. Men dette har medført at jeg i mindre grad har benyttet de samme kodene på mange utsagn enn det Tjora skisserer (2017, s.197-207) og jeg endte opp med mange koder. Det var viktigere for meg å få konteksten inn i kodene enn å få samme kodeutsagn på flere.

5.8.3 Gruppering av koder og «teorimarinert gjetning»

De fem intervjuene gav til sammen 391 empirinære koder som skulle samles i kodegrupperinger. Det var et mål for meg å være åpen for det uventede i prosessen og jeg brukte tid. Hver kodegruppering var utledet fra empirinære koder som hadde en felles tematisk sammenheng. Disse kodegrupperingene ble igjen samlet i fire hovedtema: *ledelse av utviklingsarbeid, kompleksitet, måloppnåelse og videreføring*. Viser til oversikt i vedlegg 3 «Datautvikling i tråd med SDI-analysemodell».

«Teorimarinert gjetning» er et begrep Tjora (2018, s.67) bruker for å beskrive en abduktiv tilnærming i utvikling av konsept og teoriutvikling. Jeg opplever at forskningsområdet og problemstillingen i denne studien har gitt en retning til teoretiske perspektiv, men at det er empirien og en induktiv tilnærming som har preget stegene frem til hovedtema og sikret at det likevel har vært et relativt åpent teoretisk utgangspunkt. Tjora (2017, s.222) viser til Strauss og Corbin som benytter begrepet *teoretisk sensitivitet* for å klare å skille ut det som er viktig av empirien. Jeg opplever at det å ha vært en teoretisk sensitiv underveis i prosessen fra kodegrupperingene har bidratt til å få øye på det som kunne være viktig i empirien og at det har bidratt til å gi retning for den aktive koblingen mot teoretiske perspektiv i hovedtema og utvikling av konsept.

5.8.4 Konseptuell generalisering som mål for analysen

Tjora (2017) argumenterer med at konseptuell generalisering vil ha relevans for andre og at analysen kan fremstilles som konsepter eller teorier som gir ny innsikt.

Jeg var usikker om jeg ville klare å utvikle noe konseptuell generalisering. Etter gjentatte og grundige bearbeidelser av kodegrupperingene la jeg fra meg arbeidet noen dager for å få litt distanse til detaljnivået og så satte jeg meg ned og skisserte hva som var interessant i empirien på et mer overordnet nivå. Noen «mønster» trådte frem fra kodegrupperingene. Noe ble raskt forkastet, men et mønster fanget oppmerksomheten særlig. Det ble starten for en kreativ og spennende prosess med å utvikle en konseptuell generalisering. Det som derimot har blitt vanskelig er Tjora sin oppfordring til å jobbe kreativt sammen andre i utviklingen av konsept. Covid 19-viruset har satt noen begrensninger for samhandling med andre og jeg har i større grad måtte stole på meg selv. Diskusjonene med veileder har i så måte vært svært viktige. Modellen jeg kom frem til ble testet ut mot empirien i studien og SDI -metodens konsept-test for å sikre konseptuell generalisering (Tjora, 2017, s.211-214).

5.9 Etske betraktninger

De forskningsetiske retningslinjene er utgitt av NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) og omhandler blant annet personvern av de som deltar i forskningen og hva som er å anse som god vitenskapelig praksis. Retningslinjene har til hensikt å fremme høy etisk standard både hos forskere og forskningsmiljø i Norge og det har vært nyttig å fordype seg i dem. Siden denne studien behandler personopplysninger er den meldt inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata, og godkjenning forelå i oktober 2019. Et informasjonsskriv om studien, der all informasjon vedrørende informert samtykke ble beskrevet, ble tilsendt informantene på mail og intervjuene startet opp med en gjennomgang og signering av skrivet.

De forskningsetiske retningslinjene er tydelige på at prinsippet om konfidensialitet må ivaretas gjennom alle stadier i forskningsprosessen (NESH, 2006, s.18-19). Jeg forstår det slik at all personlig informasjon fra informanten skal behandles konfidensielt og informanten skal sikres anonymitet i forskningsmaterialet. Informantene er blitt anonymisert i alt skriftlig materiale, lydfiler ble overført fra diktafon til pc med passord og slettet etter at analysen var fullført. I det transkriberte materialet er alle navn endret og barnehagens navn er ikke nevnt. Til tross for at det er 51 barnehager som deltok i utviklingsprosjektet, er det for eierne og andre med kjennskap til sektoren relativt lett å identifisere informantene om jeg hadde vært mer spesifikk i beskrivelsen av barnehagene. I denne studien har jeg valgt å utelate hvilke bydeler barnehagene er plassert i og hvilken driftsform de har for å vanskeliggjøre identifisering av informantene. Ved å fokusere på ledelsesutfordringene til de enkelte styrerne anser jeg det som sikrere å ivareta informantenes anonymitet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.345-348) må det reflekteres gjennom hele forskningsprosessen over om noen kan bli skadelidende eller være fordelaktige på et institusjonelt nivå også, ikke bare på individnivå. Det vises blant annet til at media kan blåse opp små funn og at det blir tatt ut av sin sammenheng. Jeg anser det som lite sannsynlig, men har likevel valgt å ikke fremheve eierforhold i oppgaven, da det kan tenkes å åpne opp for en argumentasjon for eller mot privat og kommunal barnehage.

5.10 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet søkt å vise at forskningsdesignet er koherent, det vil si at det er tydelig og logisk sammenheng mellom valgt problemstilling, metodevalg, datautvikling og selve analysen. Jeg har videre søkt å være så transparent som mulig i de valg som er gjort gjennom forskningsprosessen, både for at leseren skal kunne kritisk vurdere kvaliteten i det arbeidet som er gjort og for å være transparent i min rolle som forsker. Slik har jeg gjort en grundig redegjørelse for de prosessene som har ledet frem til datamaterialet. I neste kapittel vil jeg presentere funnene fra intervjuene.

6.0 Presentasjon av empiriske funn

6.1 Innledning

De empiriske funnene er utledet fra datamaterialet generert fra dybdeintervju med fem styrere. Styrerne leder barnehager som er fem-seks avdelinger eller tilsvarende store basebarnehager, og samtlige barnehager har deltatt i utviklingsarbeidet som studien tar utgangspunkt i. Styrerne har mer enn 10 års ledererfaring som styrer, barnehagene er spredt over fire bydeler og ulike eierforhold er representert. Intensjonen med dette strategiske utvalget var at det skulle gi innsikt i utviklingsprosesser i større barnehager og ulike lederutfordringer. I dette kapittelet vil funnene ikke drøftes opp mot teori og forskning, så det er fremdeles en induktiv tilnærming.

Dette kapittelet er bygget opp slik at leseren skal kunne få innsikt i de empiriske funnene som er presentert med vekt på *kodegrupperinger*, som utledes til følgende fire *hovedtema*: Ledelse av utviklingsarbeid, kompleksitet, måloppnåelse og videreføring. Hvert hovedtema er presentert i et delkapittel og med tilhørende kodegrupperinger presentert i egne punkt. For eksempel 6.3 «Hovedtema måloppnåelse» er utledet fra kodegrupperingene som presenteres i 6.3.1 «Prosessenes betydning», 6.3.2 «Sikre tid og rom for utviklingsarbeid » og 6.3.3 «Tryggere på utviklingsarbeid». Under hver kodegruppering vil det trekkes frem eksempler på empirinære koder, både for å være transparent i analysen og samtidig gi innsikt i mye av det interessante som har kommet frem i intervjuene.



Figur 8, Forenkling av stegene i SDI-modellen (etter Tjora, 2017)

I den empirinære kodingen har jeg søkt å ivareta konteksten i koden i større grad enn det Tjora (2017, s.197-207) viser til i sin forskning. Dette fører til at jeg i mindre grad har funnet behov for å supplere med sitat for å gi innsikt i datamaterialet. Jeg viser til 5.6.2 «Transkribering og utvikling empirinære koder» der min forståelse av empirinær koding redegjøres for. Det vises også til vedlegg 3, «Datautvikling i tråd med SDI-analysemodell».

6.2 Hovedtema Ledelse av utviklingsarbeid

Hovedtemaet «ledelse av utviklingsarbeid» har blitt utledet fra de empirinære kodegrupperingene som i følgende tekst er skrevet i kursiv. Kodegrupperingene handler om at styrerne virker å være bevisst et *ansvar som leder* i utviklingsarbeid og *sette lederteamet i stand til å lede prosesser* er sentralt for å oppnå ledelse av utviklingsarbeidet. *Eierskap til prosessen* i utviklingsarbeidet kan variere noe, og styrerne har gjort seg erfaringer rundt dette og lederrollen som de gir uttrykk for å ta med seg videre. Styrerne viser videre til at å *involvere alle* ansatte har vært viktig i utviklingsarbeidet.

Jeg vil i følgende underkapittel vise hvordan kodegrupperingene er ledet ut fra empirinære koder, som er skrevet i kursiv. I tillegg er det supplert med noen sitat for å gi innsikt i datamaterialet.

6.2.1 Ansvar som leder

Flere styrere uttaler *mitt største ansvar er at vi ikke mister fokuset* og forteller at utviklingsarbeidet kan falle ut på grunn av mye annet som er presserende i hverdagen, noe som påvirker mulighet for møter og utøvelse i praksis. «Møter på dagtid går ofte ut. Da er det mitt ansvar å sikre møtetid avdelingsvis på planleggingsdager og kveldsmøter» (styrer 2, enkeltstående).

I et mer langsiktig perspektiv ser flere styrere det som sitt ansvar å *sikre at det kommer inn i årshjulet* og viser også til at handlingsplanen som skulle utarbeides ble et godt verktøy for å planlegge fremdriften i prosjektet. «Prosjektplanen og fremdriftsplanen ble viktig for oss» (styrer 3, stor privat aktør).

På spørsmål om måten å lede utviklingsarbeid på er annerledes enn den daglige ledelse av barnehagen svarer noen *Nei, jeg tar ansvar og leder møter og prosessen*, mens andre er helt klare på *Ja, jeg må ha en mer aktiv rolle for å få et felleskap*. Dette kan se ut til å være knyttet opp mot hvor tett de har fulgt opp prosjektgruppens arbeid og hvordan de har involvert seg i utviklingsarbeidet. De reflekterer rundt egen deltakelse i prosjektgruppen og hvilken betydning det har hatt. En styrer uttrykte seg slik:

«Da vi meldte oss på, så stod det i prosjektbeskrivelsen at styrer måtte være med og det synes jeg var bra. For jeg kunne fort kunne ha delegert det, siden jeg har en så veldig dyktig stedfortreder. Men samtidig, sånn i ettertid ser jeg hvor viktig det var at jeg var med. Fordi når en ikke har vært med på de samlingene, så blir det ikke det

samme å få en oppsummering og et referat. En blir tydeligere på fremdriften, tror jeg, fordi året etterpå var det ikke et problem å trekke seg ut. Da var jeg trygg på at de hadde forstått hvordan lede det» (styrer 4, stor kommune).

6.2.2 Sette lederteamet i stand til å lede prosesser

For å sette pedagogiske ledere i stand til å lede prosessene i utviklingsarbeidet med de øvrige ansatte viser flere styrere til at systematisk *utvikling av lederteamet har skjedd parallelt*. Noen har deltatt i ledelsesutviklingsprogram initiert av eier og noen har jobbet med lederutvikling internt i barnehagene. «Vi på lederplanet må være samkjørte og vite hva målet og tiltaket er. Vi må ha kjennskap til prosessen for å være tydelige ut» (Styrer 1, enkeltstående). I dette prosjektet har det vært viktig å *se til andre som får det til* og det vises til at lederteamet er blitt dyktigere å ta ansvar for barnehagen som en helhet og være åpen og ærlig om det man ikke får til. En styrer uttrykker hun er stolt av delingskulturen i ledergruppen nå og viser til systematisk arbeid over tid: «Det krever veldig mye å få en pedagogisk ledergruppe som er lojal og støttende mot hverandre, som ikke motarbeider hverandre» (styrer 2, enkeltstående).

De fleste styrerne *delegerte prosjektlederjobben til en pedagogisk leder*. Avgjørelsen var basert på et personlig engasjement, kompetanse og motivasjon hos pedagogisk leder, samt vurdering av å kunne være faglig drivkraft i utviklingsarbeidet. «Han har master i personalledelse, så derfor valgte jeg ham» (styrer 3, stor privat aktør). En annen uttaler «Prosjektleder var veldig engasjert og løsningsorientert. Hun er en person med positiv energi» (styrer 5, stor kommune). Beslutningen om *hvem som sitter i prosjektgruppen* kan se ut til å være tatt ut fra en vurdering av hvem har engasjement, hvor mange de opplever å ha kapasitet til å sende på møter og en praktisk vurdering av barnehagelærer og pedagogisk lederes kapasitet.

6.2.3 Eierskap til prosessen

På direkte spørsmål om det er noen som har hatt eierskap til prosjektet og prosessen uttaler samtlige at *prosjektgruppen hadde eierskap*, prosjektleder fremheves først som uvurderlig drivkraft, deretter medlemmene av prosjektgruppen. Det var prosjektgruppen som fikk ansvar for å lede de kollektive prosessene i utviklingsarbeidet.

Noen styrere var tydelige på at det var viktig at prosjektgruppen fikk tid til å sette seg inn i ny litteratur og forskning, samt å finne ut hva som var viktig og riktig for dem å utvikle *før* hele personalet fikk inspirasjonssamlinger, og presiserer at *ellers hadde ikke prosjektgruppen hatt*

noe kraft. Etter inspirasjonssamlingene ble en del ansatte ivrige og satte raskt i gang med prosjekter på avdelingen, og de måtte da veiledes i retning felles målsettinger. Dette kan forstås som at prosjektgruppen fikk en forankring og var i stand til å lede arbeidet mot barnehagens felles målsettinger. Det første kullet i utviklingsprosjektet fikk inspirasjonssamlingen tidligere i løpet, men når intervjuer problematiserte hvordan det påvirket ledelse av prosessene og felles målsetting uttalte styrer at siden barnehagen hadde jobbet godt med området i forkant, så ble det ikke et problem å lede arbeidet i etterkant. «Hadde vi ikke jobbet med det i forkant, kan jeg se at det kunne blitt et problem» (styrer 2, enkeltstående).

Flere styrere uttrykte at prosjektgruppen *ikke slukte alt ukritisk*, verken etter inspirasjonssamlingene eller i veiledning i egen barnehage. En styrer som har en barnehage med utradisjonell driftsform uttrykte det slik «Det var kjempebra at veiledning kom på slutten. Da hadde vi teori og egne tanker og refleksjoner rundt dette og når vi møtte (..) til veiledning så var vi ikke enige med halvparten» (styrer 4, stor kommune).

6.2.4 Å involvere alle

Å finne ut hva barnehagen skulle ha som målsetting uttrykte styrerne var en prosess som gav et godt startskudd i utviklingsarbeidet. *Vi jobbet hele personalet med status, hva vi var gode på og hva vi ønsket å utvikle*.

Styrerne leder utviklingsarbeidet også gjennom å fremheve bevisst de endringene som skjer og den kompetansen de ansatte har og beskriver viktige ansatte i utviklingsarbeidet i rosende ordelag. *Vi er avhengige av positive drivkrefter* og prosjektgruppene er bevisst å bruke kompetansen til de ansatte. Samtlige styrere beskriver assistenter og fagarbeidere med engasjement som gode med-drivere i prosjektet og i det å fronte en ny praksis, og spesielt de med kreative evner. Det kan se ut som at ansvarsfordeling av rom og utviklingsområder har vært en viktig del av det å inkludere alle i utviklingsarbeidet.

De gode drivkreftene ble sett på som uvurderlige i de kollektive prosessene der de skulle utfordre seg selv. De fikk en rolle der de *ufarliggjorde det å prøve ut og ikke få det til*, og de turde å være litt kritiske sammen. Slik kunne de få et godt utgangspunkt for refleksjon og prøve ut på nytt.

Styrerne uttrykte at *inspirasjonskveldene var viktige for oss* fordi hele personalet fikk en felles plattform, og det inspirerte virkelig mange. Foredragsholderne var gode på å snakke slik at alle forstod det, var også noe som ble fremholdt som viktig.

Terskeløvelsen var kjempenyttig. De tok barneperspektivet da! Styrerne gav uttrykk for at refleksjonsoppgaver var nyttige, slik som terskeløvelsen (se 2.2.2), som førte til at de ansatte fikk en aha-opplevelse. Refleksjonsoppgavene kombinert med en IGP-metode (individuell - gruppe – plenum), kan virke å ha den effekten at de ble *presset til å sette seg ned og reflektere sammen*, og styrene gav uttrykk for at de opplevde at de ansatte sammen som gruppe fikk ny innsikt.

Noen styrere og prosjektgrupper har valgt å sette krav til individuelle målsettinger for kompetanseutvikling og det er pedagogiske ledere som skal følge opp dette i praksis. En styrer har sikret dette i eksisterende system og erstattet et mål i medarbeidersamtalen med personlig mål for utviklingsarbeidet. *Hva var din målsetting i medarbeidersamtalen?* På denne måten fikk styrer, pedagogiske ledere og den ansatte et verktøy til å reflektere rundt personlige målsettinger i lys av praksis.

Flere styrere beskriver at ansatte som deltok i utviklingsarbeidet *har fått et eierforhold til prosjektet*, mens prosjektgruppen med ansvar for ledelse har eierforhold og mer overblikk på selve prosessen. Samtlige styrere har gitt uttrykk for at det var et faglig utviklingsarbeid som engasjerte og brakt frem det kreative i de ansatte. Det var *morsomt å se hvordan barna reagerte* på endringene underveis, noe som ser ut til å ha bidratt til at utviklingsarbeidet var lett å drive fremover.

6.3 Hovedtema Kompleksitet

Hovedtemaet «kompleksitet» har blitt utledet fra de empirinære kodegrupperingene som i følgende tekst er skrevet i kursiv. Kodegrupperingene handler om at styrerne i denne studien uttrykker at det er *mange som vil mye med barnehagen* og viser til at barnehagen skal ivareta ulike oppgaver og inneha mange funksjoner. For å kunne ivareta og imøtekomme dette i tillegg til å arbeide med utviklingsprosjektet ser styrerne behovet for kollektive prosesser i personalgruppen, men finner det *komplisert å få gjennomført planlagte møter*. I utviklingsprosjektet som studien tar utgangspunkt i opplever de også *utfordringer knyttet til utviklingsarbeidet*. Mange ansatte er drivkrefter i utviklingsarbeidet, men styrerne viser også til *motstand hos personalet* som vanskeliggjør utviklingsarbeidet.

Hovedtemaet «kompleksitet» har blitt utledet fra de empirinære kodegrupperingene som er skrevet i kursiv. Jeg vil i følgende underkapittel vise hvordan kodegrupperingene er ledet ut fra empirinære koder, supplert med noen sitater.

6.3.1 Mange som vil mye med barnehagen

Empirien som presenteres her viser et omfang av oppgaver, krav og forventninger styrer må forholde seg til, og styrerne gir uttrykk for at dette påvirker rammene de arbeider innenfor. Dette har kommet frem under intervjuene, uttrykt som beskrivelser for å forklare sider ved utviklingsarbeidet.

Styrerne i studien viser til at det er mange som har forventninger og krav til barnehagene og flere uttrykker frustrasjon over perioder det skjer mye parallelt. *Det er bare så komplekst og så mye som er viktig!* De viser blant annet til implementering av rammeplanen, nærværprosjekt initiert av eier, miljøvern, implementering av nye digitale system, beredskap mot vold og overgrep mot barn, tett samarbeid overgang barnehage – skole, tilsyn av MHV-miljørettet helsevern, og eiers satsingsområder. *Men se på hva du skal, alt du SKAL i en barnehage, alle kravene!*

Styrerne gir uttrykk for stort engasjement for barna. Både styrerne selv og eksterne aktører, slik som barnevern og PPT i bydeler med levekårsforskjeller har forventninger til at *kompliserte saker med mange behov må følges opp*. De gir uttrykk for at dette er oppgaver som ikke kan bortprioriteres, selv om en har forpliktet seg til å drive et utviklingsarbeid.

Konkurransen mellom barnehagene er heftig blir fremhevet av fire av de fem informantene og styrene fremholder viktigheten av å rekruttere nye kunder og ha bærekraftige rammer for driften. Dette generer forventninger fra eier og styrerne selv om sette barnehagen i stand til å takle utfordringene gjennom å gi kundene et attraktivt tilbud. *Vi må vise foreldrene hva vi holder på med!* Styrere viser til foreldrenes tilfredshet med barnehagetilbudet og Brukerundersøkelse for barnehager i Bergen (2015-2019). De fremhever betydningen resultatet av brukerundersøkelsen og viktigheten av at nåværende kunder er fornøyde, noe som gjør at styrer ser det som nødvendig å legge ned ekstra innsats for å sikre resultatet i større grad. Noen styrere gir uttrykk for at dette må arbeides med parallelt med et utviklingsarbeid.

Flere styrere trekker frem tilsyn som eksempel og viser til hvor tid- og arbeidskrevende forberedelser til tilsyn av Miljørettet helsevern er, og hvor grunnleggende viktig det er for

driften å ikke få avvik. *Det har vært en stor utfordring å få tilsyn av Miljørettet helsevern.* Personalets kompetanse på alle HVM-områder måtte sikres og pålegg følges opp i ettertid, noe som førte til vanskeligheter med å finne tid til andre viktige områder. Dette ble for eksempel uttrykt som forklaring på at videreføring av utviklingsarbeidet hadde stoppet opp: «HMS'en har tatt alt fokus og da har utviklingsarbeidet falt ut» (styrer 1, enkeltstående).

Funn peker også i retning av at periodevis de siste årene har styrere *hatt fokus på å få hverdagen til å gå rundt*, og viser til egen kapasitet, sykefravær i barnehagen og presserende oppgaver. Etter prosjektavslutning viser noen styrere til økonomiske bekymringer som følge av pedagog- og bemanningsnorm og at manglende tilskudd spiller har fått konsekvenser for mulighet til å ta inn vikarer. Det har ført til at styrere også *har dekket opp seinvakter* og dermed har fått redusert kapasitet til andre oppgaver.

Det er et hovedfunn i mine data at styrerne opplever at hver for seg er disse oppgavene, forventningene og kravene rimelige, men når mye kommer samtidig gjør det hverdagen kompleks og reduserer muligheten for å oppfylle dem på en tilfredsstillende måte.

6.3.2 Komplisert å få gjennomført planlagte møter

Styrerne erkjenner at det er mange felt som er viktige og at hele personalet bør ha kompetanseheving i de samme feltene, men et hovedfunn her er at de mange forventningene kan se ut til å stå i kontrast til disponibel møtetid. Dette får også konsekvenser for det langsiktige utviklingsarbeidet som barnehagen selv har valgt. Å trekke ut deler av personalet til møter på dagtid, både avdelingsvis og for forskjellige arbeidsgrupper, oppleves som vanskelig av hensyn til at barna. Dette fikk også konsekvenser for planlegging av prosessarbeidet, *ofte blir møtene avlyst eller utsatt.*

«Barnegruppene er fulle fra tidlig morgen til stengetid, så det krever virkelig god organisering å få til arbeidsgrupper» (styrer 4, stor kommune). Konsekvensen av at det er vanskelig med møter på dagtid er at forberedelser til kveldsmøter blir ad-hoc-arbeid, det blir mindre møter enn strengt tatt nødvendig for å få gode refleksjoner over egen praksis og god driv i utviklingsarbeidet.

Kveldsmøter og planleggingsdager er disponibel tid til kollektive prosesser for hele personalet og flere styrere uttrykker at kveldsmøter må være svært godt organisert, men er krevende for personalet. *Å være i slike jobber der det kreves å være «på» hele dagen og så yte igjen på kvelden er ikke lett.*

Styrerne fremholder at svært mange ansatte har vært fleksible med hensyn til arbeidstid og kreativt arbeid, og til dels *mange har brukt fritid til å lage inspirerende miljø og oppgaver i utprøvningsfasen*. Det ble satt av tid til praktisk arbeid og utprøving med å sette i stand rom som skulle inspirere barna til lek og læring på planleggingsdager og kveldsmøter i prosjektperioden.

Styrerne gir uttrykk for å prøve å finne ulike måter å organisere ubunden tid på og fordele ansvarsområder for å få bedre utnyttet kompetanse og kapasitet, men de opplever at det er svært komplekst og vanskelig å finne løsninger som står seg. *Det må snart ses på ny organisering av barnehagen og bemanning*, oppsummeres det med. Mulighet til felles arbeidstid og ta ut ubundentid for en arbeidsgruppe pedagoger er ikke mulig uten at barna blir skadelidende, og de klarer ikke se at det er mulig å få noe felles læringstid slik som på skolen innenfor de rammene som er i dag.

6.3.3 Et komplekst utviklingsarbeid

Å komme frem til gode målsettinger for utviklingsarbeidet i egen barnehage ble beskrevet som en utfordrende, men god prosess av samtlige styrere i studien. *Det var en prosess der vi rev oss i håret, men det var ingen som gav seg!* En beskrev det slik: «No har vi funnet målene! Men på samlingene fikk vi noen punkt og ble stilt flere spørsmål, så måtte vi se på dem igjen» (styrer 1, enkeltstående). Det å stimulere til en undringskultur gjennom å sammen gjøre opp status, finne utviklingsområder, for deretter å sette seg utviklingsmål var krevende.

Hvor vidt alle avdelingene var representert i prosjektgruppen varierte. *Å inkludere alle pedagogiske ledere i prosjektgruppen er et spørsmål om kapasitet og organisering*. Men styrerne går langt i å beskrive felles erfaringer om at *Avdelinger som hadde en med i prosjektgruppen jobbet lettere med utviklingsarbeidet enn de som ikke var med*.

Styrerne opplevde en ledelsesutfordring i etterkant av samlingene for hele personalet, som gav inspirasjon til å gripe fatt i voksenrollen og å prøve ut ulike tilrettelegginger av det fysiske miljøet i egen barnehage. Det at den enkelte ansatte ikke hadde barnehagens målsetting klart for seg og ble veldig ivrig, kunne føre til små private prosjekt. *Etter de kveldene var noen på vei til Ulriken før resten var begynt på første bakken* (Ulriken er et fjell).

Ledelsesutfordringen bestod i å få dem til å jobbe i retning felles målsetting og ta del i felles prosesser.

Noen styrere reflekterer om *veiledning i egen barnehage*. Det blir gitt uttrykk for at veiledning på avdelinger og baser ble tatt godt imot av personalet og at *hun så ting som vi ikke hadde sett selv*, men det var også frustrasjon knyttet til veiledning. En uttrykte frustrasjon over veileders innstilling til basebarnehage: «Veileder utstråler med hele seg at hun ikke liker basebarnehager og avdelingsfrie barnehager» (styrer 4, stor kommune). Videre ble noen konkrete råd og forslag ikke mulig å følge opp: «Noen av veileders forslag blir ikke godkjent av Miljørettet helsevern» (styrer 1, enkeltstående) og «Ikea er ikke i rammeavtalen, så det er ikke mulig å handle der» (styrer 4, stor kommune).

Det virket å være variasjon i hvordan styrerne opplever at de ansatte hadde forståelse av at felles målsettinger var styrende for utviklingsarbeidet i barnehagen, og at det ikke var mulig å kopiere direkte det som ble vist på inspirasjonssamlingene. *Vi kunne ikke bare kopiere, men vi måtte vurdere hva som var riktig for oss*. Det gis uttrykk for at prosjektgruppen måtte lede prosessene og ufarliggjøre det å gjøre feil, slik at det var mulig å prøve ut nye praksiser.

6.3.4 Motstand hos personalet

Styrerne i denne studien ønsker det de betegner som vanlig motstand velkommen og deres løsning er å bruke tid til å bli kjent med de ansatte og *du må tone deg inn på de ulike ansatte*. Det blir også fremhevet at det kan være positivt at noen holder igjen og ikke alle hopper på med en gang, for resultatet kan bli bedre i andre enden.

Likevel trekker flere frem det som beskrives som betydelig motstand og ut over det som oppleves som akseptabelt. Det kan tyde på at man *har gjort noen feilansettelser*, men det undres over at det ikke er mulig å snu dem. Det fortelles om tiltak som er satt inn og to styrere uttrykker det slik «Adferden varte ikke bare i måneder, men over lang tid» (styrer 3, stor privat aktør). «*Hva er det som gjør at noen ansatte ikke blir påvirket? De lytter og svarer riktig, men de gjør det ikke*». Styrerne beskriver at motstanden ikke oppstod i dette utviklingsarbeidet spesielt, men at oppleves som svært krevende enkeltsaker som går ut over prosessene også i dette utviklingsarbeidet.

6.4 Hovedtema Måloppnåelse

Hovedtemaet «måloppnåelse» har blitt utledet fra de empirinære kodegrupperingene som i følgende tekst er skrevet i kursiv. Kodegrupperingene handler om hva styrerne mener har ført til måloppnåelse og til endring av praksis.

Styrerne tok utgangspunkt i barnehagens egne målsettinger for utviklingsprosjektet og viser til *prosessenes betydning* for måloppnåelse. Positive drivkrefter har hatt stor betydning og de forteller om *praksisorientering og god forankring* hos de ansatte. Styrerne trekker også frem at å *sikre tid og rom til utviklingsarbeid* har vært avgjørende for å holde fast på utviklingsarbeidet i en travel hverdag. Etter å ha gjennomført et utviklingsarbeid gir styrerne uttrykk for at ledere og ansatte er blitt *tryggere på utviklingsarbeid*.

Disse empirinære kodegrupperingene førte frem til hovedtemaet *måloppnåelse* og videre i underkapitlene vises det hvordan kodegrupperingene er ledet ut fra empirinære koder, som er skrevet i kursiv. I tillegg er det supplert med noen sitat for å gi innsikt i datamaterialet.

6.4.1 Prosessenes betydning

Da barnehagene startet opp prosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn» var det ifølge noen styrere en del ansatte som trodde at prosjektet kun skulle handle om å lage et fint og inspirerende fysisk miljø. Det var også noen som forventet at de skulle få inspirasjon og at «noen» skulle fortelle de hva de måtte gjøre.

Styrerne gir uttrykk for gode og krevende prosesser. De fremhever at ledelse av prosessene og prosjektgruppene har vært viktige for å klare å legge til rette for de gode prosessene. Det fremheves at det kreves mot av hver enkelt ansatt å ta imot nye perspektiv, fordi *det kan være skremmende å bli utfordret* til å vurdere egen praksis på en kritisk måte og prøve ut ting på måter som du ikke vet om fungerer. Styrerne sier samtidig at er dette er noe som har ført til de største endringene og skapt størst engasjement. Videre fremheves at refleksjonsoppgavene har vært viktige for å klare å få nye perspektiv og at oppgavene sammen med engasjerte pedagoger bidro til at *det var så ufarlig å prøve ut nytt*.

Styrerne er tydelige på at samspillet mellom de ansatte og mellom ledere og medarbeidere hadde betydning for prosessene i utviklingsarbeidet og har hatt betydning for engasjementet til den enkelte. *De høyeste stemmene bærer ikke lenger* og beskrivelser om samspill kan tyde på at flere ansatte trer frem og bruker kompetansen sin, og noen pedagoger er blitt tydeligere i

rollen som faglige ledere. Flere styrere viser også til assistenter og fagarbeidere har endret forståelse for egen rolle. En uttrykker det slik:

«Når vi holdt på, en ting er jo å lage lekemiljøer, men når vi holdt på med voksenrollen og deres betydning, da så jeg at det skjedde noe hos flere assistenter og barne- og ungdomsarbeidere og deres forståelse for egen rolle. Og når den forståelsen kom, så kom engasjementet» (styrer 5, stor kommune).

Styrerne kommuniserer med begeistring at ny innsikt blir gjort om til handling, og at ledelsen må stå samlet og *bevisst kommunisere at det er forventet at den nye kunnskapen får konsekvenser for praksis*. Flere styrere viser til at planverk har endret seg som følge av økt kunnskap om barns medvirkning. De tradisjonelle detaljerte månedsplanene har måtte vike fordi *vi vet jo ikke hva barna er opptatt av*. Dette blir uttrykt på slik av en styrer:

«Og delmålet, det med å ta utgangspunkt i hva som er barnas interesser, det vil jeg si vi er blitt gode på. Vi sitter jo ikke nå og lager uke- og månedsplaner og planlegger i detalj hva vi skal. Nå er det barnegruppen ... vi planlegger og griper det an på en helt annen måte» (styrer 5, stor kommune).

Å observere *hvordan barna tar i bruk rommet og materialene* og reflektere over dette sammen med andre ble sett på som en viktig del av utviklingsarbeidet. Noen ganger var det tydelig at det hadde skjedd en aha-opplevelse hos de ansatte og at dette førte til en varig endring fordi forståelsen og forankringen ble en helt annen. *Vi så med helt nye øyne på bruk og organisering av rommene*. En styrer forteller om prosessen slik: «Tilrettelegging kom i fokus, hva skal det invitere til? Vi prøvde oss mye frem, og reflekterte over endringen, både avdelingsvis og felles» (styrer 2, enkeltstående). Tidligere hadde de møblert slik de likte et best, delt opp rommet mest mulig for å skape ro og mye leker inne på samme rom.

Men ikke alle endringer ser ut til å ha blitt varige. *Plutselig var det sånn frustrasjon, for barna bare «rotet» på det fine rommet*. Noen styrere gir uttrykk for at noen har glemt at man skal ta utgangspunkt i barnas interesser, og i et «nytt» rom må de ansatte leke sammen med barna eller introdusere det på et vis, slik at barna får innsikt i hvordan de kan leke der.

Mine data tyder på at kvaliteten i de individuelle og kollektive prosessene har stor betydning for måloppnåelsen.

6.4.2 Praksisorientering og god forankring

Styrerne forteller at hver avdeling har hatt minst en ansatt som har vært svært engasjert og det har vært assistenter, fagarbeidere og pedagoger. De engasjerte ansatte blir sett på som en med-drivere under utviklingsarbeidet og har også bidratt til å holde fast i det etter prosjektavslutning. Samtlige styrere er tydelige på at *personalet gir uttrykk for at de har økt fagligheten*. De videre beskrivelsene gir noen eksempler på hvordan den økte fagligheten kom til uttrykk i praksis.

«Så lenge vi tilrettelegger er en ting, men hvor er vi, hva er rollen vår? Vi hadde begynt, men vi har kommet langt og vi har jo klart å ... dette handler jo om alt vi gjør med voksenrollen. Hva er det å være sensitiv, være tilstedeværende, hva er det å være en hjertevarm voksen. Hva er det? Vi har jobbet så utrolig mye med det at jeg ser en helt annen personalgruppen her, jeg ser et sånt engasjement og det er en sånn glød!» (styrer 4, stor kommune).

At ansatte ble utfordret på etablert praksis og fikk nye perspektiv kan se ut til å ha ført til forbedret praksis og endringer av praksis i flere barnehager. *Enda mer er tillatt i leken* svarer flere styrere momentant på spørsmål om det er noen forskjell å være barn nå sammenlignet med hvordan det var før deltakelse i utviklingsarbeidet. De ser det som en konsekvens av at personalet er mer lekorientert og enn regelorientert. Det uttrykkes slik av en styrer: «Når et barn spør, si ja inntil du vet hvorfor du sier nei. Det er så lett å si nei for letthets skyld» og «Klokken, hvor mye bestemmer den egentlig. Kan en barnegruppe vente med å spise? Eller kan de få maten inn i øyeblikket?» (styrer 1, enkeltstående).

Styrerne viser til at leker er mer tilgjengelig enn tidligere og at personalet er mer bevisst at rommene skal innby til lek, men at det er avhengig av tid og kapasitet. Noen styrere benytter spesielle begrep som personalet har utarbeidet en felles forståelse for og *flytsone er et slikt begrep* som viser hvor at barn har lov å være fysisk aktive inne. At de ble utfordret på etablert praksis og har innført nye begrep ble uttrykt slik av en styrer:

«Seriøst, skal vi ta alt, togbaner, dyrene, ALT inn på det rommet? For vi hadde jo bare hatt dyr der, for eksempel. Det var jo så ordentlig hos oss, sant. Men så var det «stor verden». Når vi skjønnte det, fikk gjort om på det og gjort det på vår måte, det var den største eurekaen og det er det vi har klart å holde best på. Det med akkurat det og flytsonen» (styrer 4, stor kommune).

Flere av styrerne viser til at over tid *barnegruppene har blitt mer harmoniske* og de antar at det kommer av at lekemiljøet er mer interessant, sensitive ansatte og at barn som har spesielle behov i større grad blir tilrettelagt for og inkludert i gruppene.

«Jeg så at det var en god del som tok mye plass på en negativ måte. Jeg tenker det handlet mye om lekemiljøet, de klarte ikke å finne noe... og voksenrollen. Det er mye mer ro på gruppene nå, og at de bruker hele lekearealet. For det var så mye som stod ubrukt» (styrer 5, stor kommune).

Mine data tyder på at utviklingsarbeidets praksisorientering opplevdes som relevant og meningsfylt, og styrerne mener det har ført til en god forankring og økt faglighet hos assistenter, fagarbeidere, pedagoger og hos styrer selv.

6.4.3 Sikre tid og rom til utviklingsarbeid

Styrerne forteller at når hverdagen «tok» dem, var det viktig å ha bestemt en fremdriftsplan i fellesskap. Fremdriftsplanen bidro til at det var lettere å holde fokus på utviklingsarbeidet i prosjektperioden. Det tyder på at styrerne *har klart å holde fast og sette av tid på fellesmøter* selv om det har kommet inn mye uventede og nye oppgaver.

Det kan se ut til at styrerne har klart å skape rammer for utviklingsprosessene ved å *organisere møtetid til arbeidsgrupper i samarbeid med pedagogisk lederteam og prosjektgruppene*. Avdelingsmøter har også fått et større faglig innhold.

Empirien viser også at med involvering fulgte også ansvarliggjøring, der ansatte *utviklet personlige målsettinger og fordelte områder de fikk ansvar for å utvikle*. En styrer benytter medarbeidersamtalen som verktøy og ett av tre personlige målsettinger ble forbeholdt utviklingsområdet inspirerende leke- og læringsmiljø. Alle styrerne valgte å øremerke midler til prosjektet, slik at det skulle være rom for å kjøpe inn en del materiell.

Rommene skal settes i stand for å inspirere til lek! Det kan se ut til at styrerne la ned en betydelig innsats for å tilrettelegge for at personalet skulle få tid og anledning til å ivareta det dynamiske og overraskelseselement for barna når de kommer inn i rommene. Det var dermed ikke bare møter det måtte settes av tid til, men også utprøving og istandsetting av rom.

Det ble satt av tid til praktisk arbeid på planleggingsdager og kveldsmøter i prosjektperioden. For å skape rom for tilrettelegging i arbeidstiden beskrives ulike løsninger, og en vanlig løsning ble at *tidligvaktene og ettermiddagsvaktene har ansvar for å lage i stand et inspirerende miljø*. En barnehage gikk lenger og løste det på denne måten:

«Etter vi gjorde om på huset, satte vi inn to som begynte kl 7 til 7.30 i et helt år, før barnehagen åpnet, i et helt år. Så oppgavene deres var å gjøre lekesonene klar, at det var magiske lekesoner nå barna kom inn» (styrer 4, stor kommune).

Styrerne viser på denne måten at en viktig forutsetning og sentral del av å lede prosessene var å rydde tid til felles møtetid og refleksjonsprosesser. Helt sentralt i mine data er at strukturen i utviklingsarbeidet blir planlagt i form av en fremdriftsplan, der det var forsøkt å ta høyde for prosessarbeid på møter og mellomarbeid gruppevis for hele prosjektperioden.

6.4.4 Tryggere på utviklingsarbeid

Etter prosjektavslutning viser flere styrere til at de har benyttet samme oppbygging i senere utviklingsarbeid og at lederteamet har blitt tryggere på det å lede læringsprosesser og andre ansatte har forståelse for arbeidsformen. *Vi har lært mye av å være med i dette prosjektet!* Samtlige styrere viser til at oppstarten i utviklingsarbeidet som god og krevende (6.3.3). Arbeidet med å etablere prosjektgruppe, jobbe frem en prosjektskisse med mål og etablere en fremdriftsplan *var viktig for oss for å klare å holde fast.*

Styrerne gir uttrykk for at de har *skjønt at hele huset må involveres om felles tema* og oppbyggingen av prosjektet vil brukes videre. De har gjort seg erfaringer med at avdelinger som hadde en med i prosjektgruppen jobbet lettere men utviklingsarbeidet enn de som ikke var med. I fortsettelsen sies det at de enten må ha med alle avdelingene i prosjektgruppen, forutsatt at det er kapasitet til det, eller at de må følge opp tettere de avdelingene som ikke er representert.

Styrerne gav uttrykk for at de var forberedt og ble gjort oppmerksom på at de måtte *styre prosessene i etterkant av inspirasjonssamlingene*. Styrerne viser til at inspirasjon og motivasjon har betydning for de ansattes utvikling av ny kompetanse og samtlige uttaler at inspirasjonssamlingene med Brendeland (2018) var en viktig bidragsyter i så måte. De opplevde at inspirasjonssamlingene gav de ansatte en felles plattform.

Styrerne gir uttrykk for at barnehagene har fått en erfaring med å være i prosesser som de ikke helt vet hvor ender og lede prosessene der alle ansatte involveres. *Neste gang kunne jeg overlate til prosjektgruppen å lede, for da visste jeg at vi hadde kontroll.*

6.5 Hovedtema Videreføring

Hovedtemaet «videreføring» har blitt utledet fra de empirinære kodegrupperingene som i følgende tekst er skrevet i kursiv. Kodegrupperingene handler om hvordan styrer har vektlagt tematikken etter endt prosjektperiode med tanke på å opprettholde eller videreutvikle valgt satsing i utviklingsarbeidet.

Styrerne i denne studien kan virke å ta både *bevisste og ubevisste valg etter prosjektavslutning* og uttrykker vansker med å holde fast på valgt satsingsområde over tid. Det kan virke som at styrerne har *behov for kompetanse på oversettelse* når parallelle eller nye prosjekt dukker opp, og det etterlyses *noe som kan hjelpe oss å holde fast*. Det var disse kodegrupperingene som ledet frem til hovedtemaet «videreføring».

Jeg vil i følgende underkapittel vise hvordan kodegrupperingene er ledet ut fra empirinære koder, som er skrevet i kursiv. I tillegg er det supplert med noen sitat for å gi innsikt i datamaterialet.

6.5.1 Bevisste og ubevisste valg etter prosjektavslutning

Det virker som at samtlige styrere holdt fast på utviklingsarbeidet i prosjektperioden, men etter prosjektavslutning virker det som de i varierende grad har klart å opprettholde den nye praksisen de tilegnet seg under prosjektperioden.

Majoriteten av styrere har *ikke* prioritert å sette av tid til å videreutvikle, og heller ikke vedlikeholde resultatet fra prosjektperioden. Empirien kan tyde på at noen ikke er bevisst at hva som kreves for å vedlikeholde ny praksis etter prosjektavslutning eller at de har sett seg nødt til å prioritere andre prosjekt (beskrevet i kapittel 6.3 om kompleksitet). *Det er så komplisert, det er så mye som er viktig! Og Vi har rett og slett måtte si til hverandre at listen må være litt lavere*. En styrer uttrykker det slik: «Så begynte vi med et helt nytt satsingsområde, noe helt annet: kropp, bevegelse, mat og helse, som plutselig fikk masse plass» (styrer 5, stor kommune).

Det ser imidlertid ut at styrerne er bevisst muligheten for å sette det på dagsorden igjen ved å *motivere og trekke inn ting som vi lærte i prosjektet*. Det uttrykkes slik 2,5 år etter prosjektavslutning: «Vi har etablert ny arbeidsgruppe nå og styrer er med. Nå legger vi gode føringer, det med lekemiljøet handler om hverdagen, noe man aldri kan slippe fokus på» (styrer 5, stor kommune).

To styrerne i denne studien virker å ha vært bevisst et langsiktig perspektiv på implementering av resultatene av utviklingsarbeidet. *Vi gikk inn i dette og tenkte at det var et langsiktig prosjekt.* Empirien kan tyde på at de har videreutviklet praksisen etter prosjektavslutning og det uttrykkes blant annet slik: «Det er tredje året vi har samme fokus på voksenrollen og lek» (styrer 4, stor kommune) og «Alle prosjektene våre skal knyttes opp mot hvordan vi kan tilrettelegge og lage inspirerende miljø» (styrer 2, enkeltstående). Begge disse barnehagene utmerker seg ved at ansatte har personlige målsettinger og en av dem har innført en personlig målsetting i medarbeidersamtalen.

Noen styrere opplever at *eier støtter styrer i det arbeidet styrer har valgt* å prioritere og viser i liten grad initiativ til nye prosjekt. Men når barnehagen for eksempel får tilsyn av Miljørettet helsevern, prøver de sammen å finne løsninger som også kan ivareta den nye praksisen. Andre styrere uttrykket at eier har vært orientert om deltakelse i utviklingsarbeidet og har vært positiv. Når eier har formidlet forventninger til nye satsinger har eier ikke vært involvert i vurderinger om hvordan det nye kan implementeres og samtidig opprettholde eller videreutvikle utviklingsarbeidet.

6.5.2 Behov for kompetanse på oversettelse

Initiativ til *nye satsingsområder* kom fra eiere, for eksempel fagområdet kropp bevegelse og helse, og profilering via gitte temaområder. Andre prosjekt som ble prioritert var forskningsprosjekt i samarbeid med høyskole og HMS og beredskap på grunn av tilsyn av MHV. Felles er at disse initiativene kom utenfra og ikke var utledet fra barnehagens behov for utvikling. To barnehager har selv tatt initiativ til nye prosjekt og empirien viser at nye tema er utledet fra utviklingsarbeidet og kan tolkes som en videreutvikling.

Som vist i 6.5.2 kan empirien tyde på at etter prosjektavslutning har flere styrere sett seg nødt til å prioritere andre prosjekt. Empirien kan tyde på at styrerne ikke er bevisst muligheten for å kombinere nye prosjekt med den kunnskapen de har opparbeidet seg i utviklingsarbeidet. *Det ble brått slutt* uttalte flere og i det menes at utviklingsarbeidet stoppet opp når nye prosjekt ble prioritert. Styrerne gir uttrykk for å være lojale mot de eksterne forventningene og nye prosjekt og uttaler *mitt fokus har ikke vært på leke- og læringsmiljø*. Det kan tyde på at styrerne ikke tolker nytt prosjekt i lys av utviklingsarbeidet.

Empirien viser at styrerne og prosjektgruppene i prosjektperioden klarte å oversette kunnskap som ble fremsatt i veiledningssituasjon og i inspirasjonssamlingene, men det førte også til frustrasjon. Viser til kodene *slukte ikke alt ukritisk* (se 6.2.4) og *Vi kunne ikke bare kopiere,*

men vi måtte vurdere hva som var riktig for oss (se 6.3.3). I tillegg visere flere styrere at de i fellesskap på ledermøter snakker om felles målsettinger og at det er en forventning om oversettelse når de kommuniserer at felles mål knekkes ned til sin avdeling, sin barnegruppe.

6.5.3 Noe som kan hjelpe oss å holde fast

Avslutningsvis i intervjuet ble det som spurt om det var noe annet de ville fortelle eller som de tenkte kunne vært nyttig for meg å vite, og da trakk flere styrere frem *viktigheten av å holde fast og holde det varmt*. De reflekterte over hvor vanskelig det er i praksis når det er så mye som kjemper om oppmerksomheten, til tross for at tema er har direkte konsekvens for barnas utvikling og trivsel. De reflekterer videre over at de kunne ønske seg noe hjelp, de er ikke bevisst hvilken type hjelp, men *noe som kan hjelpe oss å holde fast*.

Flere styrere uttrykker ønske om at eier bidrar til å opprettholde fokus på utviklingsarbeidet og ikke tilfører nye satsingsområder på toppen av det som allerede arbeides med: *Eier må kjenne litt på ansvaret, ikke hoppe videre til nye prosjekter*. Styrere kjenner også på eget ansvar til å formidle viktigheten av valgt satsing i utviklingsarbeidet til eier og at eier da har et bedre beslutningsgrunnlag: *«Vi burde løftet dette viktige arbeidet enda mer opp i vår organisasjon»* og uttrykker ønske om at eier ikke glemmer det store arbeidet som er lagt ned i barnehagene som har deltatt i dette utviklingsarbeidet. Noen viser også til Bergen kommune og arrangørene av utviklingsprosjektet, om de kunne ha arrangert «noe» en gang i året for å hjelpe til med og samtidig forvente at det holdes vedlike.

Alt er avhengig av holdninger og kompetansen til de voksne. Empirien tyder på at felles begrepsforståelser mellom ansatte som jobber sammen og formidling av forståelse til nyansatte fører til at nyansatte lettere kan bidra til å styrke arbeidet på dette området.

Noen styrere benytter spesielle begrep slik som *lek i liten verden, stor verden, flytsonen, barnerot, beige voksne og materialrikdom* og disse må forklares for at andre skal forstå: *«Her er flytsonen, her er det lov å løpe litt og gå fort og drasse med oss. De må sikkert hente noe, for det de skal ha er i en veske en annen plass»* (styrer 4, stor kommune). Det kan se ut som at de barnehagene som har opparbeidet en felles forståelse av begrep og definert at *slik gjør vi det her hos oss*, finner det naturlig å introdusere dem til nyansatte og vikarer og at flere ansatte kan bidra til å veilede nye medarbeidere. En annen måte å veilede nyansatte er gjennom å være rollemodell og vise i praksis hvordan det er mulig å inspirere barna til lek og læring. Det fortelles med begeistring: *«Plutselig så vokser det frem og personalet tilfører leken mye. Du skulle sett brannstasjonen som vi hadde i hele storstuen her for et par uker*

siden!» (styrer 5, stor kommune). Og konkretisering av voksenrollen på samme måte: «Før var det mer pass, mens nå er det mer – vi trenger deg der i tilfelle at et barn trenger å bli inkludert i leken» (styrer 2, enkeltstående).

6.6 Oppsummering

De fire hovedtemaene *ledelse av utviklingsarbeid, kompleksitet, måloppnåelse og videreføring* er presentert i egne delkapitler, og under der er det eksempler på synspunkter fra informantene gjennom empirinære koder og kodegrupper. I neste kapittel vil funnene som er presentert her bli drøftet og holdt opp mot forskningsspørsmålene.

7.0 Drøfting

7.1 Innledning

I forrige kapittel gjorde jeg rede for mine funn i form av fire hovedtema som var: *ledelse av utviklingsarbeid, kompleksitet, måloppnåelse* og *videreføring*. Jeg vil nå drøfte mine forskningsspørsmål i lys av disse hovedtemaene. Disse funnene vil også gjennom det som Tjora (2018, s. 67) kaller en teorimarinert gjetning – altså drøftet mot relevant teori - bli holdt opp mot mine forskningsspørsmål.

På denne måten vil jeg bidra til at styrernes ledelse av utviklingsarbeidet lettere trer frem og blir synlige, og at funnene kan gi noen indikasjoner eller interessante perspektiv på problemstillingen.

Hovedtemaene som ble utledet gir innsikt i hvordan styrere arbeidet med *ledelse av utviklingsarbeid*. Funnene peker i retning av en sterk *kompleksitet* i driften, blant annet basert på forventninger og krav til barnehagen og kapasitet til å gjennomføre kompetanseutvikling i tråd med forventningene. Videre gir funnene innsikt i hvordan styrerne vurderer *måloppnåelse* i utviklingsarbeidet. Samtidig peker funn i retning av at det er variasjon i styrers bevisste *videreføring* av utviklingsarbeidet, noe som for disse barnehagene har hatt betydning for pedagogiske prioriteringer i tiden etter prosjektavslutning. Det er disse hovedfunnene som vil danne grunnlag for drøftingene av forskningsspørsmålene.

7.2 Drøfting av forskningsspørsmål 1

*Hvilke muligheter og begrensninger opplevde styrerne i arbeidet med det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet «Inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn»? Jeg velger å drøfte dette første forskningsspørsmålet i lys av hovedtemaene *ledelse av utviklingsarbeid* og *kompleksitet*.*

7.2.1 I lys av hovedtema ledelse av utviklingsarbeid

Hovedfunnene i hovedtemaet *Ledelse av utviklingsarbeid* ble presentert i delkapittel 6.2 gjennom kodegrupperingene *ansvar som leder, sette lederteamet i stand til å lede prosesser, eierskap til prosessen* og *involvere alle*. Funnene i dette hovedtemaet kan se ut til å belyse hvilke muligheter styrerne opplevde i det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet.

Ansvar som leder

Empiriske funn som er presentert i 6.2, peker i retning av at styrerne er bevisst sitt *ansvar som leder* og ser det som sin hovedoppgave å sørge for at barnehagen ikke mister fokuset på det valgte utviklingsarbeidet i en hektisk hverdag. Dette tyder på at styrene har høy bevissthet om å sikre tid til læringsprosesser på felles møtearenaer, lage fremdriftsplan og koordinere dette med årshjulet og samlet tyder dette på at styrerne tar rollen som portvokter i prosjektperioden. Denne måten å arbeide på vitner også om en leder som arbeider i tråd med deler av Senges (1991) synspunkt om at det i lærende organisasjoner er en forutsetning at lederen tilrettelegger for individuelle og kollektive læringsprosesser parallelt. I forskning og litteratur om prosessledelse pekes det også på at styreren innehar rollen som *portvokter*, den som prioriterer og avgjør hva som får tildelt tid og blir til gjenstand for undersøkelse (Iden, 2011; Haugset et.al, 2019). Gjennom å være tilrettelegger og portvokter klarer styreren å holde tak i utviklingsarbeidet og gi det prioritet.

Prosessledelse

Et hovedfunn her er at styrer er forberedt på å styre prosessene i en retning og samarbeider tett med pedagogiske lederne. Samtidig fremkommer det at parallelt med utviklingsarbeidet tok styrer eller eier initiativ til lederutvikling for mellomledere, der hensikten var å *sette lederteamet i stand til å lede prosesser*. Flere styrere er stolt over at de har arbeidet mot å skape en delingskultur i pedagogisk lederteam og at de klarer å se barnehagen mer som en helhet. Moen (2019) viser til at det mulig å samordne prosjekt etter en analyse av målsettinger og føringer, og at dette kan gi positive synergieffekter. Empirien tyder på at å drive lederutvikling parallelt med utviklingsarbeidet kan ha gitt en positiv effekt i begge utviklingsarbeidene. Å sette andre i stand til å lede prosesser er også et sentralt funn hos Haugset et.al (2019) som fant at pedagogisk ledelse er sentralt for å oppnå resultater av utviklingsarbeidet i henhold til målsettingene, både på individnivå og organisasjonsnivå. Dette henger også sammen med neste punkt som var å gi eierskap til utviklingsprosessen.

Å gi eierskap

Mye litteratur beskriver hvilke prosesser som kan lede til ny praksis. Jacobsen og Thorsvik (2019) viser til hvordan det gjennom dobbelkretslæring og kritisk vurdering av praksis, verdier og mål er mulig få ny innsikt og kunnskap, og at innsikten kan føre til endret praksis både på individnivå og organisasjonsnivå. Haugset et.al (2019) beskriver også hvordan det er mulig å få ny innsikt og kunnskap. De påpeker at dersom ansatte har forståelse for

sammenhengen mellom pedagogisk dokumentasjon og pedagogiske begrunnelser, og samtidig legger denne forståelse til grunn for ny praksis, vil de oppleve å ha *prosesseierskap* i et utviklingsarbeid. Mine funn viser også at styrerne vurderer samtlige personer i prosjektgruppene, som hadde hovedansvar for å lede utviklingsarbeidet, til å ha *eierskap til prosessen* og styrerne fremhever spesielt prosjektleder som uvurderlig drivkraft.

Å involvere alle

Å gi eierskap til prosessen ser også ut til å henge sammen med viktigheten av å *involvere alle* ansatte, noe som styrerne i denne studien var tydelige på. Samtlige ansatte deltok i oppstarten med å vurdere status og hva de så som behov for å utvikle. Det kan se ut som at de fikk en felles faglig plattform gjennom deltakelse i inspirasjonssamlinger, og empirien viser at noen refleksjonsøvelser var spesielt godt egnet til å skape refleksjon over praksis i lys av ny kunnskap.

Ansatte med engasjement ble vurdert til å være gode og viktige med-drivere i utviklingsarbeidet. Ansatte ble ansvarliggjort med fordeling av oppgaver og noen barnehager hadde også personlige målsettinger ut fra hva den enkelte hadde behov for å utvikle seg på. Ut fra de prosessene styrerne beskriver om at samtlige ansatte deltok i, kan det tyde på at forutsetningene var tilstede for at samtlige ansatte kunne oppnå prosesseierskap. At ansatte med engasjement ble vurdert som med-drivere kan være en indikasjon på prosesseierskap (Haugset et.al., 2019).

Jeg mener at jeg her ser tydelige trekk av Senge's (1991) andre og tredje disiplin som viser hvordan utfordring av individenes mentale bilder og felles målsetting har betydning for at det ikke dannes subkulturer og egne prosjekt på tvers av organisasjonens målsettinger. Mine data avdekker at prosjektgruppen hadde «kraft» til å styre inspirerte og kreative medarbeidere mot felles målsetting, og styrerne presiserer at de ser det som avgjørende at prosjektgruppen fikk tid til å utforske ny kunnskap og etablere prosesseierskap *før* hele personalet ble inspirert og involvert i den kreative fasen.

7.2.2 I lys av hovedtema kompleksitet

Hovedfunnene i hovedtemaet *kompleksitet* ble presentert i delkapittel 6.3 gjennom kodegrupperingene *mange som vil mye med barnehagen, ikke mulig å finne nok tid i en aktiv hverdag, et komplekst utviklingsarbeid, motstand hos personalet og nyansatte må få samme*

forståelse. Funnene i dette hovedtemaet kan se ut til å belyse hvilke begrensninger styrerne opplevde i det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet.

Mange vil mye med barnehagen

Funnene gir en sterk indikasjon på at styrerne opplever at det er *mange som vil mye med barnehagen* og de viser til forventninger og krav fra ulike aktører utenfor barnehagen, deriblant statlige føringer, tilsyn og nye kunder, og noen styrere uttrykker tydelige forventninger og krav også fra eier. *Men se på alt du skal, alt du SKAL i en barnehage, alle kravene!* I tillegg viser mine data også at pedagognorm og bemanningsnorm har fått økonomiske konsekvenser og at styrer også har dekket opp seinvakter for å få hverdagen til å gå rundt. Dette kan se ut til å ha redusert styrers kapasitet til pedagogisk ledelse i perioder og kan ha ført til et økt krysspress. Denne situasjonen med overbelastning og mange tydelige interessenter er beskrevet av mange i litteraturen.

Prosjektstabling

Naper et.al (2018) beskriver dette som en *prosjektstabling*, altså at flere og flere små og store prosjekter skal inn i barnehagen og gjerne i samme tidsrom. Ekspertgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018) slår fast at barnehagene i fremtiden i større grad må håndtere å være i en konkurransesituasjon for å sikre de økonomiske rammene for barnehagedriften. Å være i en slik konkurransesituasjon kan føre til at en i for stor grad prøver å etterkomme ulike interessenters ønske om ulike aktiviteter i barnehagen. Lotsberg og Børhaug (2019) viser til at styrere driver konkurranseledelse og driver en strategisk planlegging for å konkurrere gjennom profilering av kvaliteten i det pedagogiske tilbudet, markedsfører det og for å bygge lojalitet hos eksisterende kunder. De empiriske funnene peker i retning av at konkurransesituasjonen påvirker eiers involvering og styrers vurdering og prioriteringer av faglige satsinger og hvordan de følger opp eksisterende kunder. I de barnehagene jeg har undersøkt ser dette ser ut til en viss grad å medføre at det er vanskelig å holde fokus på og prioritere langsiktig utviklingsarbeid.

Dette krysspresset og mange interessenter som vil mye er blant annet beskrevet av Lipsky (1980) som bruker begrepet *bakkebyråkrater* for å beskrive dem som har det utøvende ansvaret for velferdspolitikken og med det følger det et kontinuerlig krysspress for bakkebyråkratene og de blir tvunget til å gjøre tøffe prioriteringer i hvilke krav og forventninger de skal møte. Styrer kan ifølge Børhaug og Lotsberg (2016) ses som leder for bakkebyråkratene og sett i sammenheng med rollen som portvokter (Haugset et.al, 2019), blir

styrer den som har det endelige ansvaret for prioriteringene og hvordan de skal håndteres. Mine data gir et tydelig bilde av at det å foreta prioriteringer og skjerme de ansatte er nødvendig for å få plass til et langsiktig utviklingsarbeid. I motsatt fall kan det se ut til at styrerne – og barnehagene - blir presset fra til prosjekt.

Å finne tid til utviklingsarbeid

I prosessarbeid der det skal stimuleres til individuelle og kollektive læringsprosesser er det en forutsetning at det settes av tid til å gjennomføre dette. Haugset et.al. (2019, s 65) finner at den viktigste hemmeren for å oppnå resultater i utviklingsarbeid beror på manglende pedagogisk ledelse og manglende tid til å gjennomføre prosessene. Wadel (2008, s.30) beskriver også tid som en nødvendighet og beskriver det slik: «Ubunden tid er nødvendig for å kunne erverve seg kunnskap, etablere og utvikle læringsforhold, lære i lag og skape en læringskultur».

Mine funn peker også klart på at styrerne opplever en uforutsigbar situasjon i forhold til planlegging av møter på dagtid. Ofte må en skyve på avtalte møter og delvis legge dem til kveldsmøter og planleggingsdager, noe som også fører til mindre refleksjonsarbeid i grupper mellom kveldsmøtene.

Samtlige styrere viser til at mange inspirerte ansatte har brukt fritid til å lage inspirerende miljø, noe som underbygger at mulighetene innenfor arbeidstid er begrenset. Samlet peker disse funnene i retning av å bekrefte styrernes opplevelse av at det er utfordrende å skape gode rammer for individuelle og kollektive læringsprosesser og står i kontrast til det Haugset et. al. (2019) og Wadel (2008) ser ut til mene er en forutsetning for å skape læring.

Et komplekst utviklingsarbeid

I kodingen av det empiriske materialet fremstår opplevelsen av at utviklingsarbeidet som komplekst som et sentralt funn. Funnene tyder på at det er komplisert å finne veien til gode målsettinger i tråd med en *undringskultur* (Wadel, 2008), men at styrerne likevel var positive til prosessen. Empirien peker på denne måten i retning av at *et komplekst utviklingsarbeid* ikke automatisk blir sett på som negativt, noe som kan tyde på at krevende prosesser førte til ny innsikt for prosjektgruppen. Et tydelig utsagn som: *Det var en prosess der vi rev oss i håret, men det var ingen som gav seg!* peker også på at det er viktig med utholdenhet som i neste omgang kan gi nyttige erfaringer.

Kapasiteten til å sende ansatte på møter på dagtid kan se ut til å ha en direkte sammenheng med pedagogers forutsetning til å skape resultater på sin avdeling/base. Styrerne peker på at de pedagogene som deltok i de krevende prosessene med målsettinger, fikk en annen forståelse og jobbet lettere med utviklingsarbeidet på sine avdelinger/baser, i forhold til de som ikke hadde deltatt i de krevende prosessene. Slik kan en hevde at det gjennom de krevende prosessene ble lagt et grunnlag for det som Wadel (2008) kaller en undringskultur. Han skiller mellom fasitkultur, der man på forhånd har definert hvor man skal, og en undringskultur, der man er åpen for å revurdere egne verdier og holdninger. Gotvassli (2019, s.345) gir uttrykk for at han ser det som nødvendig at barnehagene utvikler undringskultur, som han mener ligger tett opp til det som blir kalt lærende organisasjon i barnehager, for å klare å hankses med krysspresset og de utfordringene barnehagene står i.

Motstand fra personalet

Motstand mot endring er hyppig beskrevet i litteraturen om utviklingsarbeid (Gotvassli, 2019, s. 297-305). Ikke overraskende rapporterer også mine informanter om ulike typer motstand i arbeidet med utviklingsprosjektet. Styrerne skiller her mellom den motstand som er mulig å bearbeide over tid og den motstand som er mer tydelig og langvarig. Den første typen motstand lar seg bearbeide ved at en bruker tid på å bli kjent og i oppfølgingen klarer de å tone seg inn på de ulike ansatte. Haugset et.al (2019) beskriver *frakobling*, som ofte skyldes at ansatte som mangler eierskap til prosessen og ikke har det faglige grunnlaget til å forstå behovet for ny praksis, og ikke forstår sammenhengen mellom pedagogisk dokumentasjon og pedagogiske begrunnelser. De peker på at årsaken er manglende oppfølging fra ledelsen eller mangel på tid til kollektive prosesser. Funnene kan slik tyde på at styrerne både arbeider med det relasjonelle og oppfølging for å motvirke at enkelte medarbeidere kobler seg ifra utviklingsprosessen og ser ut til å ha virkning.

Når styrerne møter betydelig motstand reflekterer ofte styrerne om det er noe de kanskje må leve med og stiller seg undrende til om det kanskje bunner i feilansettelse. Eller at det i likhet med Amundsen og Kongsvik (2019) kan forklares med at de ansatte opplever endringstretthet. Det kan tolkes i retning av at alle små og store endringene i barnehagen de siste årene har ført til en form for apati. Amundsen og Kongsvik (2019) har også funnet i sin forskning er at praksisfjerne forslag er noe av det som fører til endringskynisme hos ansatte, fordi forslagene blir vurdert til å ikke være relevante eller nyttige for organisasjonen.

Noen av styrerne jeg intervjuet er tydelig på at de opplevde at veileder kom med praksisfjerne forslag til basebarnehage, at det skapte frustrasjon før de selv fant ut hva som kunne trekkes ut og var relevant for dem. Translasjonsteorien til Røvik (2007) viser til at lederen må være i stand til å vurdere oppskrifter og trender som kommer utenfra og oversette til lokal kontekst. Å oversette handler om å være åpen for det nye, men ha en litt pragmatisk tilnærming og være i stand til å sortere ut hva som er relevant for egen barnehage. Funnene her kan tyde på at de impliserte er forankret i sine verdier og har fått en praksiserfaring med å sortere og oversette til lokal kontekst, men at frustrasjonen ikke førte til endringskynisme.

7.3 Drøfting av forskningsspørsmål 2

Jeg velger å drøfte det andre forskningsspørsmålet i lys av hovedtemaet *måloppnåelse*. Forskningsspørsmålet er: *Hva mener styrerne selv har ført til oppnåelse av målsettingene for sin barnehage -i form av at det har etablert seg som ny praksis - som følge av barnehagebasert kompetanseutvikling?*

7.3.1 I lys av hovedtema måloppnåelse

Hovedfunnene i hovedtemaet *måloppnåelse* er presentert i delkapittel 6.4 gjennom kodegrupperingene *prosessenes betydning*, *sikre tid og rom til prosesser* og *tryggere på utviklingsarbeid*. Kodegrupperingene handler om styrernes opplevelse av måloppnåelse og gir også innsikt i hvordan de vurderer arbeidet for å nå målene og oppnå mer varige endringer som følge av barnehagebasert kompetanseutvikling.

Prosessenes betydning

Et hovedfunn er at styrerne har erfart at det har vært grunnleggende viktig for deres måloppnåelse å skape refleksjonsprosesser som utgangspunkt for læring.

I mine data beskrives prosesser som prosjektgruppen og styrer sammen har ledet og refleksjonsoppgaver nært knyttet opp til praksis. *En ting er da å lage disse rommene, men når de forstod mer om sin egen rolle, da kom engasjementet!* Ledelsen la opp til prosesser der de ansatte skulle bygge på og reflektere rundt egen kompetanse og egen voksenrolle, noe som har ført større forståelse for egen rolle og større engasjement. Jeg mener her å se likheter til Senge's (1991) sin andre dimensjon, om å bli bevisst personlige og tause oppfatninger som har som betydning for hvordan en tolker og forholder seg til ulike problemstillinger. Målet er

å skape en banebrytende, ny forståelse som resulterer i nye måter å tolke og løse de samme problemstillingene. En slik grunnleggende endring i forståelse og engasjement som beskrives av Senge (1991) og i empirien virker å ha stor betydning for organisasjonens evne til måloppnåelse.

Skape en sterk læringskultur

Styrene fremhever at det har vært viktig at *det var så ufarlig å prøve ut nytt*. Mine data tyder på at ledelsen har bevisst har arbeidet for å skape høyde for å prøve og feile, og sammen jobbe ut løsninger og forståelser. Wadel (2008) bekrefter at å utvikle samhandlingsprosesser mellom ledelse og medarbeidere og mellom medarbeidere er viktige i lærende organisasjoner. Han beskriver en undringskultur som viktig for å skape en sterk læringskultur, der ansatte tør å ta plass og bidrar og at de sammen definerer målet og finner tiltakene. Det kan se ut som at prosessene og styrenes takhøyde for å prøve ut og feile, har bidratt til å skape en undringskultur.

Kritisk refleksjon og ny innsikt

Mine data viser at styrene vurderer noen måloppnåelser som varige og noen som kortvarige. Det var vektlagt i utviklingsarbeidet å gi de ansatte nye perspektiv og inspirasjon, men det virkelige arbeidet skjedde i barnehagen, gjennom refleksjon i situasjoner med barna tilstede og gjennom kritisk refleksjon i etterkant over hva som egentlig forårsaket handlinger og hvilke verdier og mål som lå til grunn. Wenger (1998) beskriver dette som en situert læring i et praksisfelleskap, der kollektive læringsprosesser tar utgangspunkt i situasjoner som de har felles interesse for. Men hva de kollektive læringsprosessene generte kan se ut til å ha sammenheng med hvor grundig man har gått til verks, og det kan se ut som at dobbelkretslæring (Jacobsen og Thorsvik, 2019) fører til ny forståelse som gjør at man ikke går tilbake til gammel praksis. Dersom det kun blir en korrigerende av handlinger uten endring av forståelse, en enkelkretslæring, kan endringer lettere få kort varighet, for forståelsen er ikke endret.

I det som blir beskrevet som dobbelkretslæring ser jeg ambisjonene som høye, da målsettingen er at individene og organisasjonen skal få *nye verdier* og dermed legge nye mål for sin virksomhet (Jacobsen og Thorsvik, 2019). For å få klare å skape slik forståelse og dyptgripende endringer både hos individ og organisasjon viser mye litteratur til at ledelsen må ta styring og sikre at prosessene ender med et slikt utbytte. Dette bringer meg videre til neste punkt, å planlegge for best mulig rammer for kollektive læringsprosesser.

Å sikre rom og tid til utviklingsarbeid

Mye litteratur omhandler at kollektive læringsprosesser må rammes inn i f. eks gode møtestrukturer, rammer for refleksjonsprosesser og en tydelig pedagogisk ledelse (Gotvassli, 2019, Roland og Ertesvåg, 2018; Ødegård, Nordahl og Røys, 2017). Jeg forstår dette som en måte å strukturere utviklingsarbeidet, som kan bidra til å skape forutsigbare rammer for en virksomhet som av informantene har beskrevet som mangesidig og preget av uforutsigbarhet.

Haugset et.al. (2019, s 65) finner at de viktigste hemmerne for å oppnå resultater i utviklingsarbeid beror på manglende pedagogisk ledelse og manglende tid til å gjennomføre prosessene. Styreren er en portvokter, den som beslutter hva som blir prioritert tid på og hva som velges bort. De har i sin forskning funnet at en god prosessledelse blant annet oppstår når ledelsen har kapasitet til å følge opp, kontrollere og veilede underveis.

Et hovedfunn i mine data er at styrerne ser at møtestrukturer og planlagte oppgaver knyttet til fremdriftsplanen de selv hadde utarbeidet, var svært viktig for dem for å klare å holde fast på utviklingsarbeidet i en travel hverdag. Det var altså ikke bare en møteplan som var viktig, men også fremdriftsplan der det var lagt inn tid til prosessarbeid, presentasjon av ny kunnskap, bearbeiding på ulike nivå i organisasjonen. Wadel (2008) beskriver at ubunden tid er en viktig faktor for å lykkes med utviklingsarbeid, tid som ikke er bundet opp av andre oppgaver. Dette gjelder på alle nivå i organisasjonen, ikke bare lederne.

Ta høyde for parallelle prosesser

Mine data viser at en fremdriftsplan må ta i vareta flere moment som har betydning for måloppnåelsen og jeg vil trekke frem noen. Lederutvikling er blitt fremhevet som sentralt og har skjedd parallelt, at lederne får kompetanse i å lede læringsprosesser og veiledes hvordan det gjøres for å skape en undringskultur. Jeg ser her likheter med Senge's (1991) femte disiplin som handler om systemtenkning, at ledelsen må være i stand til å støtte de ansatte i prosessene, å klare å stå i et kreativt spenningsfelt og samtidig se enkelthendelser i lys av helhetsbildet. Senge viser til at arbeidet med alle disiplinene foregår parallelt.

Ledelse av prosessene må skje i retning av barnehagens målsettinger, og ansatte gis ansvar og tillit og samtidig følges de opp for å sikre at det arbeides i samsvar med målsettingene. Jeg synes jeg her ser likheter til Haugset et.al.(2019) syn med prosessledelse og prosesseierskap og Senge's (1991) tredje disiplin, en felles visjon som skaper retning for arbeidet, er ment å stimulere innsatsviljen og lysten til å bidra til felles utvikling.

Rommene skal settes i stand for å inspirere til lek! Det må ryddes tid i hverdagen både til å sette i stand inspirerende miljø ut fra barnegruppens interesser og til å følge opp hvordan barna bruker rommene og til refleksjon. Den situerte læringen fordrer tid, men er også det som jeg tidligere har drøftet som utgangspunkt for varige endringer ved hjelp av dobbelkretslæring (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

God forankring

De fleste styrerne gir uttrykk for at medlemmer av prosjektgruppen har vært uvurderlige drivkrefter i utviklingsarbeidet. Også assistenter, fagarbeidere og pedagoger har utmerket seg og vært engasjerte og viktige med-drivere på sine avdelinger og baser.

Mine data tyder på at resultatet av dette utviklingsarbeidet har vært synlig både i engasjementet til ansatte og i responsen fra barna. Jeg mener her å se sammenheng med Amundsen og Kongsvik's (2019) fem kriterier som kan hindre endringskynisme. De legger til grunn at disse kriteriene øker sannsynligheten for å lykkes med endringsinitiativ. Deres første kriterie er at de ansatte må oppleve at det er behov for endringen. Utviklingsarbeidet med barnas leke- og læringsmiljø skulle tilpasses barnehagens satsingsområder og barnegruppens behov, samt ta utgangspunkt i de områdene personalet opplevde var behov for å ta tak i og utvikle. Det andre og tredje kriteriet handler om å ta i bruk tidligere erfaringer og at endringene skal være praksisnære og fungere i arbeidshverdagen. Gjennom praksisbasert innfallsvinkel til læring i praksisfellesskapet (Wadel, 2002) har de ansatte bygget på sine erfaringer og de prøver ut hvordan ulike løsninger fungerer i hverdagen sammen med barna. Det fjerde og femte kriteriet til Amundsen og Kongsvik (2019) handler om å synliggjøre resultatene for å gi mening til endringene og ha reell medvirkning i endringsprosessene. I utviklingsarbeidet gir barnas respons umiddelbar tilbakemelding både på endringer i voksenrollen og i det fysiske miljøet, samt at det reflekteres over i praksisfellesskapet. Dette tilsier at en del resultater er umiddelbart synlige og kan bidra til å gi mening i endringsarbeidet. Videre kan medvirkning i kollektive læringsprosesser se ut til å være et gjennomgående argument i barnehagebasert kompetanseutvikling (Gotvassli, 2019) og i utviklingsarbeidet har dette vært helt sentralt. Det er et empirisk funn at de fem kriteriene til Amundsen og Kongsvik (2019) ser ut til å ha blitt gjennomført i praksis.

Mine data viser at styrerne gir uttrykk for at de har fått nye perspektiv, og *vi har gjort det på vår måte og vi slukte ikke alt ukritisk*. Dette gir det en tydelig indikasjon på at de ansatte klarte å oversette kunnskap og oppskrifter om lek og læring slik at det passer deres barnehage og

deres lokale forhold. Dette samsvarer med Røvik (2007) som fremholder at vellykket oversettelse øker sannsynligheten for at det blir vellykket implementering.

Samlet tyder dette på at utviklingsarbeidets praksisorientering opplevdes som relevant og meningsfylt og at endringsarbeidet ble gjennomført på en måte som førte til god forankring hos de ansatte.

Tryggere på utviklingsarbeid

Vi har lært mye av å være med i dette prosjektet! Styrene viser til å drive kompetanseutvikling gjennom å bygge på kunnskap de hadde fra før, bli enige om utviklingsområder sammen og at de er flere om å lede prosessene. I utvikling av en lærende organisasjon Senge's (1991) beskriver han at det er avgjørende at lederne tilrettelegger og ivaretar disiplinene parallelt, og at både individuelle og kollektive læringsprosesser ivaretas. Det er sentralt funn at styrene opplever at de og personalet har blitt *tryggere på utviklingsarbeid* som arbeidsform, og er blitt tryggere på hvordan det er mulig å gjennomføre i en barnehagehverdag.

Å bli tryggere på å lede de ansatte i retning av målsettinger fremheves. Mine data peker i retning av at når målsettinger var etablert følte lederne mer på mestring av prosessen. Samtidig viser mine funn at det var viktig for ledelsen at prosjektgruppen ble forberedt på å styre prosessene etter inspirasjonssamlingene i en retning av barnehagens målsettinger, noe som også har gjort dem mer bevisst i selve prosessledelsen, å følge opp og veilede arbeidet i retning barnehagens målsettinger. Klausen (2014) poengterer at en strategisk ledelse har lettere for å styre stødig og finne målsettinger når lederne selv har innsikt og har utarbeidet en strategi.

Styrene fremholder at inspirasjonssamlingene gav hele personalet en felles plattform. Ledelsen fikk erfaring med å styre prosessene i etterkant slik at de ansatte arbeidet i retning av felles mål. Haugset et.al. (2019) presiserer at pedagogisk ledelse og prosessledelse er forutsetning for å oppnå kvalitetsutvikling og at dårlig ledelse er en av de vanligste hemmerne for å oppnå kvalitetsutvikling. Mine data viser at ledelsen opplevde å lede prosessene som krevende og samtidig givende når de opplevde resultatene av å jobbe i samme retning. Styrene gir uttrykk for at pedagogene er blitt tryggere på å lede prosesser i retning av målsettinger.

7.4 Drøfting av forskningsspørsmål 3

Jeg velger å drøfte det tredje forskningsspørsmålet i lys av hovedtemaet *videreføring*.

Forskingsspørsmålet er: *Hva har styrerne vektlagt etter endt prosjektperiode med tanke på å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø?*

7.4.1 I lys av hovedtema *videreføring*

Hovedfunnene i hovedtemaet *videreføring* ble presentert i delkapittel 6.5 gjennom kodegrupperingene *bevisste og ubevisste valg etter prosjektavslutning, behov for kompetanse på oversettelse og noe som kan hjelpe oss å holde fast*.

Bevisste og ubevisste valg etter prosjektavslutning

Etter prosjektavslutning viser empirien at det er stor variasjon om styrer har vektlagt å prioritere tid til å opprettholde eller videreutvikle den kunnskapen og endringene de har kommet frem til i fellesskap (se 6.5.1). Dette står i kontrast til drøfting i lys av hovedtema *Ledelse av utviklingsarbeid*. Viktige funn var der hvordan styrer har ivaretatt rollen som portvokter, prioritert tid og tilrettelagt for individuelle og kollektive prosesser under prosjektperioden.

Har ikke prioritert *videreføring*

Noe overraskende viser mine data at majoriteten av styrerne ikke har prioritert å sette av tid til å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med et inspirerende leke- og læringsmiljø. Empirien peker i retning av at styrer har hatt et kortsiktig perspektiv på utviklingsarbeidet og ikke vært bevisst behovet for å vedlikeholde resultatet, eller at styrer har sett seg nødt til å prioritere andre prosjekt som det har vært forventninger til fra interessenter utenfor barnehagen. Sentrale funn her er den kompleksiteten som er drøftet i kapittel 7.2.2, og som får følger for styrers prioriteringer. Nødvendigheten av å prioritere andre prosjekt kan ha vært presserende og ført til at andre oppgaver har blitt nedprioritert (Lipsky, 1980).

Klausen (2014) ser på strategisk ledelse i offentlig sektor, der det lovpålagte kan ses på som en visjon og de forventning og krav som stilles av nære interessenter kan ses på som retningsgivende. Han beskriver ledere i ytterste konsekvens som en marionett-figur, der andre trekker i trådene, eller en dirigent, der begrensningene er partituret og orkesteret. Hvordan lederen ser på sin rolle og sitt handlingsrom er avgjørende for hvordan en leder kan definere en langsiktig, overordnet strategi for sin enhet. Mine data tyder på at konsekvensen av at noen

styrere ikke har klart å se en sammenheng mellom utviklingsarbeidet og eiers nye satsing er at de har kommunisert i barnehagen at de begynner på et nytt prosjekt. Implisitt at de har avsluttet utviklingsarbeidet de har lagt ned mye arbeid i og ikke prioritert, bevisst eller ubevisst, tid til å vedlikeholde resultatet. Dette gir en sterk indikasjon på at styrerne ikke har hatt en langsiktig, overordnet strategi til grunn for sine prioriteringer.

Gotvassli (2019) trekker linjer fra stadig endring av kurs til en manglende strategisk ledelse, noe som kan føre til en relativ uselvstendig ledelsesidentitet. Mine data gir ikke grunnlag for å vurdere lederidentitet, men gir en sterk indikasjon på at forhold som er beskrevet i hovedtemaet kompleksitet (se 6.5) er av stor betydning for hvordan styrere opplever sitt handlingsrom. Det gis et tydelig bilde av at opplevelse av høy kompleksitet kan føre til at styrerne kan bli presset fra prosjekt til prosjekt.

Strategisk ledelse

Et sentralt funn er at i de tilfellene der styrere har valgt å opprettholde endringene og videreutvikle utviklingsarbeidet, fremkommer det at styrer ser utviklingsarbeidet som en del av en større helhet. Et langsiktig perspektiv slik mine data her viser mener jeg peker i retning av utøvelse av strategisk ledelse. Gotvassli (2019, s.346) beskriver hensikten med å utvikle en strategisk ledelse slik: «Hovedpoenget er å balansere de indre og ytre forventningene og meisle ut en stø kurs som gir indre identitet og ytre attraktivitet». Styrerne gir uttrykk for å ha gått inn i utviklingsarbeidet med et langtidsperspektiv og beskriver videreutvikling av utviklingsarbeidet som en rød tråd og stø kurs med voksenrollen i lek og læring. Samtidig gir mine data en sterk indikasjon på at voksenrollen slik de definerer den, er blitt en integrert del av barnehagens identitet.

Klausen (2014) beskriver hvordan en profesjonell strategisk leder er konstruktivt kritisk oppover i organisasjonen, og lojal og meningsskapende i kommunikasjon nedad i sin organisasjon. Den strategiske lederen kommuniserer og tar ansvar for å takle kompleksiteten, skape mening og tro på veien videre for organisasjonen. Empirien viser at styrerne kommuniserer tydelig nedover i sin organisasjon og at lederteamet i særdeleshet er med på å stake ut kursen videre.

Mine data peker også i retning av at styrerne som har valgt et langsiktig perspektiv på utviklingsarbeidet har variasjon i hvordan de opplever kompleksiteten. Empirien gir en sterk indikasjon på at eiers involvering i driften er en faktor som utgjør en forskjell i opplevd kompleksitet, som bringer meg videre til neste punkt.

Eiers involvering

Datamaterialet tyder på at noen styrere opplevde en lavere grad av kompleksitet. Disse styrere beskriver eiers hovedrolle ovenfor styrer som støttende funksjon og at eier også under utviklingsarbeidet støttet styrer i de valg styrer gjorde. Styrerne opplevde ikke flere forventinger fra eier om implementering av nye satsinger i prosjektperioden eller etterpå. Mine data tyder på at styrerne som opplevde hovedsakelig støttende funksjon fra eier opplevde en lavere grad av kompleksitet.

Rammeplanen (2017, s.15-16) er tydelig på at eier har et overordnet og juridisk ansvar for den pedagogiske kvaliteten i barnehagetilbudet. Empirien tyder også på at eiere er opptatt av innovasjon og kapasitetsbygging, noe som også har ført til forventninger om nye satsingsområder som skal prioriteres. Disse styrere har orientert eier om deltakelse i utviklingsprosjektet og eier har uttrykt at de er positive.

Kapasitetsbygging i en organisasjon er et begrep der eier prøver å styrke organisasjonens samlede kompetanse og motivasjon, samt forankring i verdier. Roland og Ertesvåg (2018) beskriver slik hvordan eiere kan være pådrivere for innovasjon og styre gjennom å tydeliggjøre forventinger og støttefunksjoner. Dette kan bidra til det Naper et.al. (2018) beskriver som prosjektstabling og at styrerne opplever at flere prosjekt må håndteres samtidig.

Mine data tyder på en sammenheng mellom eiere som driver aktivt med kapasitetsbygging som en del av en overordnet strategi for sine barnehager og at styrere opplever høy grad av kompleksitet. Moen (2019) viser imidlertid til at det er mulig å kombinere prosjekt. Hun viser til gjennomføring av aksjonsforskning sammen med et språkutviklingsprosjekt, og at det er mulig å knytte ulike prosjekt sammen etter vurdering ut fra prosjektenes målsettinger og oppbygging blant annet.

Behov for kompetanse på oversettelse

Dette fører meg videre til en styrers mulighet til å knytte sammen prosjekt ved hjelp av oversettelseskompetanse. Mine data viser noe overraskende at når initiativ til nye pedagogiske satsingsområder kommer *utenfra* barnehagen uttalte styrerne at utviklingsarbeidet med inspirerende leke- og læringsmiljø sluttet, og de begynte på nytt med nye prosjekt (se xxx).

Dette tyder på at styrerne *ikke ser sammenheng* mellom nye pedagogiske prosjekt initiert av andre og deres satsing i utviklingsarbeidet ned leke- og læringsmiljøet. Naper et al (2018) finner stor variasjon i hvem som tar initiativ til nye prosjekt og i hvilken grad barnehagen har

anledning til å påvirke innholdet og hvordan tiltaket organiseres. De viser imidlertid til at det er avgjørende at tiltaket blir forankret hos styreren når initiativet kommer utenfra. Forankring hos styrer ser imidlertid ikke ut til å være et problem her, mine data tyder på at de går fullt og helt inn for det nye.

Dersom styrerne hadde oversettelseskompetanse slik Røvik (2007) beskriver, ser jeg det som sannsynlig at de hadde vurdert de nye prosjektene opp mot den lokale konteksten i sin barnehage. I den tilnærmingen skjer det som Røvik (2007) betegner som oversettelse av «oppskrifter» som andre presenterer som løsning, og det sorteres ut hva som kan fremstå som nyttig og tilpasses lokale forhold. «Halvfabrikata» er en beskrivende metafor, det må tas hjem og pakkes ut, og så skjer oversettelsen - å ferdigstille det slik at det passer godt der det skal benyttes.

Imidlertid viser empirien at pedagogene utøver oversettelse av ekstern kunnskap i veiledningssituasjoner og etter inspirasjonssamlinger. *Vi kunne ikke bare kopiere, men vi måtte vurdere hva som var riktig for oss.* Dette tyder på at på det operasjonelle planet utøves oversettelse i praksis og at de har blitt bevisst behovet for å oversette gjennom erfaringer i prosjektet.

Samlet tyder dette på at styrerne kunne hatt nytte av å styrke sin oversettelseskompetanse, og sett i sammenheng med strategisk ledelse kan tenkes å gi en mer stabil retning i det pedagogiske arbeidet over tid.

Noe som kan hjelpe oss å holde fast

Avslutningsvis i intervjuene ble det spurt om det var noe styrerne ønsket å fortelle eller som de tenkte kunne være nyttig for meg å vite om (6.5.3). Flere styrere trakk da frem *viktigheten av å holde fast og holde det varmt* og reflekterte over hvor vanskelig det er å få til når kompleksiteten er høy. De etterlyser *noe som kan hjelpe oss å holde fast*, men konkret hvordan denne hjelpen skulle ytes kommer ikke frem. Mine data viser at styrernes refleksjoner kan oppsummeres i følgende forhold:

Der styrer opplever at eier er aktiv, ønskes det at eier legger opp en strategi der utviklingsarbeidet anerkjennes og at eier søker å forebygge problematikken som kan oppstå rundt prosjektstabling ved innføring av nye satsingsområder. Klausen (2014) viser hvordan en overordnet strategi er ment å gi retning til arbeidet. Hvordan en forstår sin rolle som leder er også avgjørende for hvordan lederne på barnehagenivå ser sitt handlingsrom. Mine data tyder

på at styrerne ønsker en eier som bistår i å takle kompleksiteten og slik bidra til å arbeide for en stødigere kurs i det strategiske arbeidet.

Det er også et funn at flere styrere har en erkjennelse av at de i større grad kan formidle viktigheten av valgt satsing i utviklingsarbeidet til eier, for å sikre at eiers beslutningsgrunnlaget er godt og for å påvirke oppover i organisasjonen. Dette er i tråd med slik Klausen (2014) presiserer at profesjonelle strategiske ledere kan ha en rolle i strategisk utvikling på et høyere nivå i organisasjonen og påvirke oppover i organisasjonen gjennom å være kritisk konstruktive.

Samtlige styrere uttrykker ønske om at Bergen kommune eller arrangør av utviklingsprosjektet kan bidra til at barnehagene jevnlig kan stoppe opp, foreta en kritisk vurdering av praksis og planlegge arbeidet videre i barnehagene. De ser for seg oppfølging i en eller annen form en gang i året for å sikre at dette blir arbeidet med over tid og ikke blir sluppet taket i. Forskningsrapporten Haugset et.al (2019) finner at det er et vesentlig brudd i barnehagenes evne til å legge dokumentasjon og vurdering til grunn for videre pedagogisk planlegging. Evalueringen som foregår er ofte av praktisk karakter og det som Jacobsen og Thorsvik (2019) betegner som enkelkretslæring. Haugset et.al finner at det manglende tid som oppgis som en årsak til at det ikke blir utført og det samsvarer med at styrerne ønsker bistand for å klare å holde fast.

Samlet gir mine data en tydelig indikasjon på at når styrerne tar seg tid til å reflektere over hva som må til for å holde fast, tenker de langsiktig og helhetlig, som kan tyde på at de har en strategisk bevissthet.

Stammespråk – her hos oss

Noe som også kan bidra til å holde fast har noen styrere vist gjennom beskrivelse av praksis. Empirien viser at de styrerne som har hatt et langsiktig plan på utviklingsarbeidet har det til felles at det benyttes ord og uttrykk som er særegent for deres barnehager og at de har en felles forståelse for hva disse begrepene betyr i praksis.

Ekspertgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018) viser til at en vesentlig faktor som vanskeliggjør langsiktige kollektive læringsprosesser er utskiftninger i personalet på grunn av sykdom og relativt høy turnover. Styrerne fremhever at det gjør det enklere å kommunisere til nye ansatte og vikarer, fordi det blir naturlig å sette ord på hva det betyr og dermed får formidlet hva de forventer. Roland og Ertesvåg (2018) beskriver at felles begrep kan oppleves

som et *stammespråk* som er spesifikt for den lokale enheten, der felles forståelser kobler sammenhenger mellom teori og pedagogisk praksis. De peker på at dette kan være resultatet av kollektive læringsprosesser, og det de kaller kollektiv kapasitetsbygging.

Samlet kan dette tyde at det er strategisk smart å aktivt bruke egne begrep og egendefinerte pedagogiske forståelser som et tiltak for å inkludere nyansatte i eksisterende kultur.

7.5 Problemstilling og forskningsspørsmål, en oppsummering

Problemstillingen som ligger til grunn for denne studien omhandler ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling for å forbedre barnehagens praksis. Problemstillingen er todelt, der første del belyser ledelse i en definert prosjektperiode og andre del belyser ledelse som har til hensikt å skape mer varige endringer etter prosjektavslutning.

I kapittel 7.0 er de tre forskningsspørsmålene drøftet. Jeg vil besvare forskningsspørsmålene gjennom en kort oppsummering av hvert forskningsspørsmål og samlet vil disse belyse problemstillingen.

7.5.1 En oppsummering - forskningsspørsmål 1

Hvilke muligheter og begrensninger opplevde styrerne i arbeidet med det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet «Inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn»?

Hovedfunnene i hovedtema Ledelse av utviklingsarbeid ser ut til å belyse hvilke muligheter styrerne opplevde. Kort oppsummert gir dette en indikasjon på følgende:

- Styrerne hadde høy bevissthet om sitt ansvar å prioritere og legge til rette for utviklingsarbeidet i hele prosjektperioden.
- Lederutvikling ble satt i gang på initiativ av styrer eller eier parallelt med utviklingsarbeidet for å sette lederne i stand til å lede prosessene.
- Prosjektgruppen og prosjektleder opplevde å ha eierskap til prosessen og var en ressurs i å drive utviklingsarbeidet fremover.
- Prosjektgruppen hadde «kraft» til å styre prosessene i retning av barnehagens målsettinger, under forutsetning at de hadde en klar oppfatning av oppdraget i forkant.
- Inspirasjonssamlinger for hele personalet bidro at de fikk en felles plattform.
- Ansatte med engasjement ble gode med-drivere og alle ansatte ble ansvarliggjort.

Hovedtema Kompleksitet ser ut til å belyse hvilke begrensninger de opplevde. Kort oppsummert gir dette en indikasjon på følgende:

- En opplevelse av at det er mange som vil mye med barnehagen og det er så mye som anses som viktig, skaper vansker med å finne tid til å prioritere utviklingsarbeid. Styrer må håndtere flere prosjekt parallelt.
- At styrer er i stand til å foreta prioriteringer er nødvendig for å få plass et langsiktig utviklingsarbeid og samtidig skjerme de ansatte for kompleksitet. I motsatt fall kan det se ut til at styrerne og barnehagene blir presset fra prosjekt til prosjekt.
- Barnas behov og sikkerhet må ivaretas gjennom hele barnehagedagen. Kapasitetsvurdering sett opp mot dette er styrende for hvem som kan delta i arbeidsgrupper, og om planlagte møter må avlyses eller utsettes.
- En del prosesser i utviklingsarbeidet opplevdes som komplekse, men krevende prosesser førte til ny innsikt og ble ikke automatisk sett på som negativt.
- Det forekommer to typer motstand fra ansatte, motstand som er mulig å bearbeide over tid og motstand som er tydelig og langvarig.

7.5.2 En oppsummering - forskningsspørsmål 2

Hva mener styrerne selv førte til oppnåelse av målsettingene for sin barnehage - i form av at det har etablert seg som ny praksis - som følge av barnehagebasert kompetanseutvikling?

Hovedfunnene i hovedtema Måloppnåelse belyser dette forskningsspørsmålet.

Kort oppsummert gir dette en indikasjon på følgende:

- Styrerne vurderer ikke alt til å være varige måloppnåelser, noen ble kortvarige.
- Det ses en sammenheng mellom dobbelkretslæring og varige endringer, der en grunnleggende endring i forståelse på individnivå har gitt engasjement og varige endringer også på kollektivt nivå.
- Å skape grundige refleksjonsprosesser og situert læring sammen med dem de arbeider med har vært viktig for deres måloppnåelse. Det har da etablert seg som ny praksis.
- Utviklingsarbeidets praksisorientering og involvering av ansatte har ført til god forankring hos assistenter, fagarbeidere og pedagoger.
- Ledernes takhøyde for å prøve og feile har bidratt til å skape en undringskultur og en sterkere læringskultur.

- Et grundig arbeid med å lage en detaljert fremdriftsplan bidro til at ledelsen sammen klarte å holde tråden i utviklingsarbeidet gjennom året.
- Styrerne og de ansatte føler seg tryggere på utviklingsarbeid som arbeidsform og har benyttet samme oppbygging igjen senere.
- Det har gitt synergieffekt å drive ledelsesutvikling samtidig med utviklingsarbeidet.

7.5.3 En oppsummering - forskningsspørsmål 3

Hva har styrerne vektlagt etter endt prosjektperiode med tanke på å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø? Hovedfunnene i hovedtema

Videreføring belyser dette forskningsspørsmålet. Kort oppsummert gir dette en indikasjon på følgende:

- Etter prosjektavslutning har majoriteten av styrerne *ikke* prioritert å sette av tid til å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø.
- Dette gir en indikasjon på at noen styrere ikke har en langsiktig, overordnet strategi til grunn for sine prioriteringer.
- Når styrere har en opplevelse av høy kompleksitet kan det føre til at styrerne - og de ansatte - blir presset fra prosjekt til prosjekt.
- Styrere som har valgt å videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø viser et langsiktig perspektiv i sin planlegging og utøver det som kjennetegner strategisk ledelse.
- Styrere som har et langsiktig perspektiv på utviklingsarbeidet har variasjon i hvordan de opplever kompleksiteten. Eiers involvering i driften er en faktor som utgjør forskjell i opplevd kompleksitet.
- Eier som hovedsakelig er støttende gir opplevelse av lavere kompleksitet og eier som er aktiv kapasitetsbyggende gir opplevelse av høyere kompleksitet.
- En oversettelseskompetanse sett i sammenheng med strategisk ledelse kan tenkes å gi en mer stabil retning i det pedagogiske arbeidet over tid.
- Å benytte spesielle begrep som personalet i fellesskap har utviklet en pedagogisk forståelse for, bidrar til å holde fast på ny praksis og gjør det lettere å inkludere nyansatte i eksisterende kultur.
- Styrerne ønsker bistand fra eier til å håndtere høy kompleksitet, med det som mål å holde fast på valgt satsing.

7.5.4 Besvarelse av problemstilling

Hvordan arbeidet styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling for å forbedre barnehagens praksis? Jeg vil gjennom en kort sammenfatting av forskningsspørsmål 1 og 2 besvare problemstillingens første del.

Hovedfunnene peker i retning av at styrerne har *prioritert utviklingsarbeidet i hele prosjektperioden*. Styrer har inkludert prosjektgruppen i ledelsesprosessene, som har vært sentrale drivkrefter utviklingsarbeidet. Det har vært mange ulike faktorer som bidratt til en opplevelse av kompleksitet og påvirket rammene for utviklingsarbeidet, og styrene trekker spesielt frem at lite tid til felles kompetanseutvikling oppleves som problematisk.

Fremdriftsplanen bidro til at lederne i fellesskap klarte å holde tråden i utviklingsarbeidet gjennom året. Utviklingsarbeidets praksisorientering og involvering av alle ansatte tyder på å ha ført til god forankring hos alle ansatte. Å tilrettelegge for grundige refleksjonsprosesser og situert læring har vært viktig for å involvere alle ansatte, skape endring og etablere ny praksis på individnivå og kollektivt nivå. Lederutvikling har også foregått parallelt med utviklingsarbeidet.

Videre vil jeg besvare andre del av problemstillingen: **Og hvordan har styrerne ledet arbeidet etter prosjektavslutning for å få mer varige endringer?** Jeg vil besvare denne gjennom en kort sammenfatting av forskningsspørsmål 3.

Hovedfunnene peker i retning av at majoriteten av styrerne *ikke* har prioritert å sette av tid på møter til å opprettholde eller videreutvikle arbeidet etter prosjektavslutning. Styrere som har valgt å videreutvikle arbeidet viser et *langsiktig perspektiv i sin planlegging* og utøver det som kjennetegnes som strategisk ledelse. Styrerne ønsker bistand fra eier til å håndtere høy kompleksitet for å holde fast på valgt satsing. Det ser ut som at styrernes opplevelse av *kompleksitet*, kombinert med styrers evne som til å utøve *strategisk ledelse*, har betydning for *deres prioriteringer*.

8.0 Forsøk på konseptualisering

8.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg prøve å se om det er noen hovedmønstre eller kategorier som trer frem som bærende kategorier i mitt materiale. Slik vil det være et forsøk på en konseptualisering av materialet, ut over det som ligger i hovedtemaene.

Jeg legger til grunn Tjora (2017) sin forståelse av konseptuell generalisering, der kjennetegn ved et solid konsept er at det er frikoblet fra tid, sted og spesifikke mennesker. Det har til hensikt å fange opp noe som ligger bakenfor de empiriske funnene og som kan belyse et fenomen på et mer overordnet nivå.

8.2 Mønstre som trer frem av materialet

Tjora (2018) fremhever at det er mulig å utvikle et konsept ved å trekke ut *dimensjoner* eller fenomener som kan beskrive på et mer overordnet nivå de variasjonene som fremkommer i empirien. Besvarelsen av andre del av problemstillingen (7.5.5) sammenfatter hvordan styrerne ledet arbeidet etter prosjektavslutning for å få mer varige endringer. Denne besvarelsen er en bearbeiding av datamaterialet og sammenfatter forskningsspørsmål 3 slik:

Hovedfunnene peker i retning av at majoriteten av styrerne *ikke* har prioritert å sette av tid på møter til å opprettholde eller videreutvikle arbeidet etter prosjektavslutning. Styrere som har valgt å videreutvikle arbeidet viser et *langsiktig perspektiv i sin planlegging* og utøver det som kjennetegnes som strategisk ledelse. Styrerne ønsker bistand fra eier til å håndtere høy kompleksitet for å holde fast på valgt satsing. Det ser ut som at styrernes opplevelse av *kompleksitet*, kombinert med styrers evne som til å *utøve strategisk ledelse*, har betydning for *deres prioriteringer*.

To dimensjoner trer frem

Denne besvarelsen beskriver det mønsteret jeg mener å ha sett i det empiriske materialet og er sammenfattet i den siste setningen av besvarelsen: Det ser ut som at styrernes opplevelse av *kompleksitet*, kombinert med styrers evne som til å *utøve strategisk ledelse*, har betydning for *deres prioriteringer*.

Ut fra dette trekker jeg frem to dimensjoner som er avgjørende for leders faglige prioriteringer: *kompleksitet* og *strategi*.

Kompleksitet

Oppsummeringen av forskningsspørsmål 3 (7.5.3), gir litt mer utfyllende informasjon om hvordan kompleksitet kan forstås som dimensjon. Her har jeg oppsummert med følgende: Når styrere har en opplevelse av høy kompleksitet kan det føre til at styrerne - og de ansatte - blir presset fra prosjekt til prosjekt.

Ordet kompleksitet er utledet fra empirien og er et av hovedtemaene i denne studien, utledet fra variasjoner i mengde oppgaver, krav og forventinger som den enkelte styrer legger til grunn for sine prioriteringer. Eiers involvering i driften er en faktor som utgjør forskjellig opplevelse av kompleksitet. En eier som hovedsakelig har en støttende funksjon kan bidra til en opplevelse av lavere kompleksitet enn en eier som aktivt tar initiativ til kvalitetssikring og er sterkt involvert i driften.

Ut fra dette utledes en dimensjon – fra lavere til høyere kompleksitet.

Strategi

I den samme oppsummeringen av forskningsspørsmål 3 (7.5.3) gis det mer utfyllende informasjon om hvordan strategi kan forstås som dimensjon. Her er det trukket frem at de styrerne som *ikke* har videreført utviklingsarbeidet på noen måte, gir en indikasjon på at de ikke har en langsiktig, overordnet strategi til grunn for sine prioriteringer. Mens styrere som har valgt å videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø viser et *langsiktig perspektiv i sin planlegging* og utøver det som kjennetegner strategisk ledelse.

Variasjoner fra kortsiktig til langsiktig planlegging av det pedagogiske utviklingsarbeidet har fremkommet i empirien og noen ser ut til å utøve mer strategisk ledelse enn andre. Styrere med et langsiktig perspektiv har også en variasjon i hvordan de opplever kompleksiteten. Videre blir det trukket frem at en oversettelseskompetanse sett i sammenheng med strategisk ledelse kan tenkes å gi en mer stabil retning i det pedagogiske arbeidet over tid.

Ut fra dette utledes den andre dimensjonen – fra kortsiktig til langsiktig strategi.

Min forståelse av begrepet strategisk ledelse bygger på Kurt K. Klausen's (2014) bok om strategisk ledelse i det offentlige, og min forståelse av oversettelse bygger på Kjell Arne Røvik (2007) sin teori om trender og translasjoner.

8.3 Forsøk på konseptuell generalisering

Ut fra de nevnte dimensjonene vil jeg prøve ut en mulig konseptualisering av materialet.

Å sammenholde de to dimensjonene *kompleksitet* og *strategi* leder frem til en firefeltsmodell.

I hver kvadrant trer *leders faglige prioriteringer* i utviklingsarbeid frem, i lys av kompleksitet og strategi.



Figur 9. Leders faglige prioriteringer i utviklingsarbeid i lys av kompleksitet og strategi. (Egenutviklet modell)

Fire ulike faglige prioriteringer trer frem i firefeltsmodellen

De fire lederbeskrivelsene vil jeg søke å redegjøre for her. Leders faglige prioriteringer ved *høyere kompleksitet* fremstår slik:

- **Drevet fra prosjekt til prosjekt – satsing drukner i andre prosjekt.** Etter hvert som kompleksiteten blir høyere økes forventninger og krav til leder. Ved en kortsiktig strategi er det fare for at leder vil prøve å imøtekomme de mange forventningene, som kan føre til at leder oftere skifter kurs. Med en kortsiktig strategi kan leder, og de ansatte, bli drevet fra prosjekt til prosjekt, mens selvalgt satsing/utviklingsarbeid drukner i nye prosjekt.
- **Velger aktivt oversettelse av nye prosjekt til selvalgt satsing.** Ved høyere kompleksitet og en langsiktig plan er harde prioriteringer og aktiv skjerming av

personalet nødvendig for å klare å opprettholde selvvalgt satsing. Den strategiske lederen velger å oversette nye prosjekter og tilpasse dem til den selvvalgte satsingen.

Leders faglige prioritering med *lavere kompleksitet* fremstår slik:

- **Dette gjør vi nå – ikke bevisst videreføring.** Ved lavere kompleksitet vil leder ha kapasitet til å fokusere på utviklingsarbeidet som skjer her og nå, og det krever ikke harde prioriteringer for å opprettholde arbeidet. Dersom leder har en kortsiktig strategi indikerer det at det lederen ikke er bevisst behov for å videreføre arbeidet. Det kan føre til at leder skifter kurs oftere dersom kompleksiteten øker noe.
- **Holder trykket på selvvalgt satsing.** Ved lavere kompleksitet og langsiktig strategi har leder kapasitet til å holde fast på utviklingsarbeidet over tid. Harde prioriteringer og aktiv skjerming av personalet er ikke nødvendig for å klare å opprettholde selvvalgt satsing.

Kjennetegn ved et konsept er at det er frikoblet fra tid, sted og spesifikke mennesker (Tjora, 2017). Jeg vil argumentere for at denne firefeltsmodellen ikke er knyttet til barnehage som organisasjon, men til en organisasjon som driver utviklingsarbeid. Modellen er ikke spesifikt knyttet til styrer, men til øverste leder i en organisasjon og er gyldig for flere ledernivå i en organisasjon. Videre er ikke modellen knyttet til tid, eierform, eller sted. Ut fra dette mener jeg at modellen kan forstås som en konseptuell generalisering. Å se forskningsspørsmålene i lys av modellen kan bidra til å belyse problemstillingen på et mer overordnet nivå.

8.4 Andre perspektiv på forskningsspørsmål

Jeg velger å trekke frem ett forskningsspørsmål og belyse dette ved hjelp av modellen, som jeg mener kan gi nye perspektiv på muligheter og begrensinger. Forskningsspørsmål 1 er: *Hvilke muligheter og begrensninger opplevde styrerne i arbeidet med det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet «Inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn?»*

Modellen tyder på at lavere kompleksitet gir styrer mindre utfordringer fra omgivelsene og fører til at det er lettere å holde fast og stødig kurs på selvvalgt satsing. Det krever i mindre grad kompetanse på oversettelse. Begrensinger ved lavere kompleksitet kan se ut til å ligge i styrers evne til langsiktig planlegging og kompetanse på strategisk ledelse, noe som tilsier at styrer selv ved hjelp av kompetanseheving på dette området kan bidra til å gi utviklingsarbeidet bedre rammevilkår.

Styrers evne til langsiktig planlegging og strategisk ledelse fremstår som avgjørende for at styrer skal klare å håndtere høy kompleksitet og foreta harde prioriteringer. Å ha kompetanse til å oversette nye prosjekter til selvvalgt satsing fremstår som en mulighet for å tilpasse nye prosjekt og samtidig styrke den selvvalgte satsingen., noe som også vil skjerme ansatte for stadige kursskifter. Modellen tyder på at strategisk ledelse og kompetanse på oversettelse gir mulighet til å håndtere høyere grad av kompleksitet enn leder uten denne kompetansen.

Dersom kompleksiteten på et punkt er blitt så høy at den ikke kan håndteres ved hjelp av den kompetansen styrer har, vil kompleksiteten fremstå som en betydelig begrensning i muligheten til å holde fast på valgt satsing. En konsekvens kan være stadige kursendringer og at styrer, og de ansatte, blir drevet fra prosjekt til prosjekt. En mulighet kan være at eier vurderer hvordan eier kan bidra til å senke graden av kompleksitet, enten ved å bistå med strategisk tenkning, oversettelse når styrer ikke har oversettelseskompetanse eller å bidra til lavere kompleksitet ved å senke krav og forventninger. Den strategiske lederen sin side kan prøve å aktivt påvirke systemet oppover i organisasjonen ved hjelp av kritisk konstruktiv kommunikasjon.

Å se forskningsspørsmålet i lys av modellen kan se ut til å ha gitt følgende nye perspektiv:

- Strategi og kompleksitet fremstår som rammefaktorer som har vesentlig betydning for styrers mulighet til å lede et utviklingsarbeid over tid.
- Strategisk ledelse og kompetanse på oversettelse blir synliggjort som mulighet til å håndtere høyere grad av kompleksitet enn leder uten denne kompetansen.
- Eier kan bistå med å håndtere eller senke kompleksiteten, og styrer som strategisk leder kan aktivt prøve å påvirke rammefaktorene gjennom kritisk konstruktiv kommunikasjon oppover i organisasjonen.

8.5 Oppsummering

Jeg har gjort et forsøk på en mulig konseptualisering av materialet. Jeg har forøkt å vise hvordan jeg har kommet frem til to dimensjoner som kan belyse et fenomen på et mer overordnet nivå. Dette ledet frem til en firefeltsmodell, der leders faglige prioriteringer trådte frem i de fire kvadrantene. Jeg har også vist hvordan modellen kan gi andre perspektiv enn dem vanlige analysen.

9.0 Avslutning

Et av hovedfunnene i denne studien bekrefter at styrerne har prioritert tid og tatt ansvar for felles kompetanseutvikling i hele prosjektperioden, mens etter prosjektavslutning har majoriteten av styrerne *ikke* prioritert tid å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø. Vi har fått innblikk i ledelse av utviklingsarbeidet og at oppgaver, krav og forventninger fra omgivelsene fører til en opplevelse av kompleksitet. Videre har vi fått innblikk i hvilke prosesser styrerne har erfart har vært viktig for deres måloppnåelse, og videreføring av arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø etter prosjektavslutning.

Jeg har gjort et forsøk på konseptuell generalisering, en firefeltmodell som er knyttet til en leders faglige prioriteringer og som jeg mener kan gi andre perspektiv på problemstillingen. Det har vært en interessant prosess å løfte blikket fra enkelthendelser og utsagn til å se helheter og mer overordnet hva dette handler om.

Det foreligger lite barnehageforskning som tar perspektivet til assistenter ifølge Håberg og Leer-Salvesen (2020). I en litteraturreview fant de at i årene 2008-2017 var denne gruppen inkludert som informanter i 29% av forskningen, men at ingen hadde kun denne gruppen som informanter. Håberg og Leer-Salvesen er kritiske til å bygge kunnskap om kollektive læringsprosesser når den største ansattgruppen i liten grad er blitt hørt. Det kunne vært interessant for videre forskning å gi denne ansattgruppen en stemme i barnehagebasert kompetanseutvikling, og undersøke hvordan assistenter og fagarbeidere har sett muligheter og begrensninger i denne typen utviklingsarbeid. Det kan tenkes at det kan gi ny eller annen innsikt på hva som er viktig for å etablere varige endringer. Et område jeg finner interessant er i hvilken grad de ansatte opplever mulighet for å «holde fast» når styrer prioriterer andre områder eller igangsetter nye prosjekt. Vil de da falle de tilbake i gamle handlingsmønstre eller er det tilstrekkelig implementert og fremstår som varige endringer?

Eierperspektivet kunne også vært et interessant og relevant område for videre forskning. Ekspertgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018) konkluderer med utfordringene som skisseres for fremtidens barnehagelærerprofesjon ser ut til å ha det til felles at de blir mer komplekse. Jeg er nysgjerrig på hvordan eier ser sin rolle og samhandling med styrer i lys av kompleksitet og strategi, for å bidra til å sette barnehagene i stand til å møte denne utviklingen. Det kan tenkes å gi ny innsikt og andre perspektiv.

Referanseliste

- Amundsen, o. og Kongsvik, T. (2019). *Endringskynisme: og kunsten å skape god endringspraksis*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Barnehageloven. (2005). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnevernloven. (1992). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bergen kommune. (2013). *Pressemelding nr. 61/13*. Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/presserom/pressemeldinger/article-108130>
- Bergen kommune. (2015). *Brukerundersøkelser for barnehager*. Hentet fra: <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/brukerundersokelser-for-barnehager-og-skolersfo/barnehager>
- Bergen kommune. (2019). *Folkehelseoversikt. Levekår og helseoversikt i Bergen*. Hentet fra: <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/omradesatsing/rapporter-og-fagartikler/folkehelseoversikt-levekar-og-helse-i-bergen>
- Bjørnsrud, H. og Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67109251/praksisfellesskap_for_laering_og_profesjonsutvikling.pdf
- Brendeland, T. (2018). *Lekelyst. Med rom for innelek*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, B., Hovdenak, I.M., Haakestad, H. og Sønsterudbråten, S. (2015) *Har barn det bra i store barnehager?* (Fafo-rapport 2015:48). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2015/20553.pdf>
- Børhaug, K. og Lotsberg, D.Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Carson, Nina (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), s.220-231. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2007/03/erfaringer_og_refleksjoner_ved_bruk_av_g...
- Forskrift for miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv. (1995). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928?q=Forskrift%20om%20Miljørettet%20helsevern%20>

- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). (FOR-2017-06-22-1+49). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049?q=pedagogisk>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Granrusten, P.T. (2016). Styrernes profesjonelle identitet. I Moen, K.H., Gotvassli, K.Å., og Granrusten, P.T. (2016) *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. (1.utgave). Oslo: Gyldendal
- Haugset, A.S., Ljunggren, E.B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R.A., Gotvassli, K.Å., Lorentzen, R. og Stene, M. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren*. (TFoU-rapport 2019:9). Hentet fra <https://tfou.no/publikasjoner/evaluering-av-arbeidet-med-kvalitet-i-barnehagesektoren/>
- Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentsen, R. og Haugset, A.S. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2*. (TFoU-rapport 2017:9). Hentet fra <https://tfou.no/publikasjoner/evaluering-av-kompet-anse-for-framtidens-barnehage-delrapport-2/>
- Hennum, B.A. og Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holst, V. (2019). *Eiers styringsressurser som rammebetingelse for styrers ledelse av barnehagen*. (Mastergradsavhandling). Dronning Mauds Minnes Høyskole, Trondheim. Hentet fra <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2619003/Holst%2c%20V%20-%20MLMOP5900.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR37xOk78-2GJGtCxMibhdZdT7fZ9SIv5OBqJ6vQg9ibqDBaz-ZH3QMkaow>
- Håberg, L.I.A. og Leer-Salvesen K. (2020) The selection of informants in kindergarten research in Norway: A critical review. I *Norsk tidsskrift for utdanning og forskning*. Vol. 14, Nr. 2, (2020), s.38-61. Hentet fra: <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2047>
- Iden, J. (2011). Fører investering i kvalitetssystem til prosessledelse? *Magma*, 14(1), s.49-57. Hentet fra <https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/handle/11250/282964>
- Klausen, K.K. (2014). *Strategisk ledelse i det offentlige: Fremskrive, forudse, forestille*. (E-bok). Danmark: Gyldendal A/A. Kjøpt fra <https://www.bog-ide.dk/produkt/337003/kurt-klaudi-klausen-strategisk-ledelse-i-det-offentlige#!>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41. (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for rekruttering og kompetanseutvikling. 2014-2020*. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter200g20planer/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld.St. 19. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. 2015-2016*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for rekruttering og kompetanseutvikling. 2018-2022*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/Barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Kulset, N.B. (2019). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liakroken barnehage. (2016). *Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn: Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. (2016-2017). Hentet fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00285/Kompetanseutvikling_285362a.pdf
- Lines,R., Døving, E. og Tobiassen, A.E. (2007). Organisasjonslæring: en kritisk og realistisk tilnærming. *Beta*. 01/2007, Volum1, s.33-50. Hentet fra https://www.idunn.no/beta/2007/01/organisasjonslering_en_kritisk_og_realistisk_tilnærming
- Lipsky, M. (1980). *Street level Bureaucracy*. New York: Russel Sage Fondation
- Ljunggren, B., Moen, K.H., Seland, M., Naper, L.R., Fagerholt, R.A., Leirset, E. og Osmundsen, T. (2017) *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 2* (TFoU-rapport 2017:9). Hentet fra <https://tfou.no/wp-content/uploads/2017/06/tfou-rapport-2017-9.pdf>
- Lov om endringer i barnehageloven mv. (2018). *Minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.* (LOV 2018-06-08-24). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-08-29?clickOrigin=dNL/lov/2005-06-17-64||c5||p18||fn0>

- Moen, K.H. (2016). Forventninger om læring - forskjellige opplevelser blant styrere i private og kommunale barnehager? I Moen, K.H., Gotvassli, K.Å., og Granrusten, P.T. (2016) *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K.H. (2019). Aksjonsforskning som samtidig prosjekt: Erfaringer fra Heia barnehage. I Gotvassli, K.Aa. (Red.) *Aksjonsforskning på mange vis: Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. (s.179-203). Oslo: Cappelen Damm AS
- Naper, L.R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A.S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. og Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 3*. (TFoU-rapport 2019:9). Hentet fra <https://tfou.no/wp-content/uploads/2018/05/tfou-rapport-2018-11.pdf>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. (1.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P.M (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Hentet scannet utgave fra Nasjonalbiblioteket <https://www.nb.no/items/e0e4db10f8e53f53897427152904cc3b?page=7&searchText=>
- Svensson, L.G. og Karlsson, A. (2008) Profesjoner, kontroll og ansvar. I Molander, A. og Terum, L.I. (red). (2018). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (5.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Soria Moria-erklæringen. (2015). *Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-2009*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform_soriamoria.pdf
- SSB. (2020). *09220: Barnehager, etter region, eierskap, statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09220/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Pedagogisk bemanning i barnehager*. (Regelverksuttalelse). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/bemanning/Pedagogisk-bemanning-i-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver*. (2017). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fakta om barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage>
- Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelige forankring av læring. Praksisfelleskap og læringsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 05/2002, Volum 86, s.416-422. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33193423/den_mellommenneskelig_forankning_av_lering_praksisfelleskap_og_leringsforh.pdf
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Hentet scannet utgave fra Nasjonalbiblioteket <https://www.nb.no/items/b4451daf9894d6f5fe3878d01e016fad?searchText=wadel>
- Ødegård, E., Nordahl, J. og Røys, H. (2017) *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Til styrer / daglig leder,
tidligere deltaker i utviklingsprosjektet
«Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn»

VEDLEGG 1

Ber deg om å delta som informant i et masterprosjekt om utviklingsprosjektet «Et inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn»

Formålet er å finne ut hvilke endringer barnehagene har klart å få til som følge av dette utviklingsprosjektet og ha et særlig fokus på lederrollen. Foreløpig tittel på masteroppgaven er «Det krevende spranget fra nyervervet kunnskap til varig endret praksis».

Dersom du samtykker til å delta som informant må du signere vedlagte samtykkeerklæring. *Oppfordrer deg til å lese informasjon om forskningsprosjektet på de neste sidene før du signerer.*

Med vennlig hilsen

Hilde Gunnarson
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Det krevende spranget fra nyervervet kunnskap til varige endringer av praksis*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at barnehagens brukerundersøkelse før og etter prosjektet blir benyttet som bakgrunnsinformasjon, for å få innsikt i hvordan foreldre opplevde evt endringer.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Semistrukturert intervjuguide

VEDLEGG 2

Intervjuspørsmål skrevet i fet skrift ble stilt til alle informanter.

Tema	Intervjuspørsmål.
Først	Tusen takk for at du fant tid til meg! Vi går igjennom det formelle først... <ul style="list-style-type: none">• Informasjonsskrivet - gå igjennom det sammen. Masteroppgaven handler om.... Barnehagebasert kompetanseutvikling / pedagogisk utviklingsprosjekt, med vekt på ledelse.• Norsk senter for forskningsdata – godkjent, kvalitetssikret ift personvern• Signatur, mulighet for å trekke seg• Diktafon – opptak slettes
Innledning	Tre områder som jeg ønsker å snakke med deg om: Ledelse av utviklingsarbeidet, hva har dere oppnådd og hvordan, og etter prosjektavslutning – hva har skjedd etter det. Svar akkurat som du kjenner det – jeg er på jakt etter hva du tenker og erfart. Hva du opplever har fungert og ikke fungert i prosjektet. Kanskje vi kan begynne med at du kort forteller litt om barnehagen og hva som kjennetegner den, antall barn og voksne. Dere deltok i prosjektet <i>Inspirerende leke- og læringsmiljø for alle barn i (årstall 20xx-20xx)</i>.... Stemmer det? Hvorfor søkte dere om å delta i prosjektet? Prosjektskissen – det var jo planen deres for prosjektet. Kan du ta frem den, så snakker vi litt ut fra den?
Måloppnåelse Hva mener styrer selv har ført til måloppnåelse for sin barnehage - i form av at det har etablert seg som ny praksis	Prosjektskissen – når du ser den, hva tanker får du da? Fortell – hvordan kom dere frem til målsettingene for utviklingsprosjektet? Hva vil du trekke frem som har etablert seg som ny praksis? Hva har ikke etablert seg? Hva har stoppet opp? Hva har ført til at dere nådde målene? Se for deg en av barnegruppene i din barnehage. (referer til noen av deres målsettinger - det fysiske miljøet, voksnes holdninger, barns medvirkning) Hva har dette ført til for barna, er det skjedd endringer som følge av prosjektet? Møtte dere motstand mot endringer? Hvordan håndterte du dem? Var det noe tema eller områder som kom opp underveis, som du /dere opplevde var viktig å ta tak i? Som dere ikke hadde tenkt på i utg.punktet? Var det andre ting dere presenterte ved prosjektavslutning?

<p>Ledelse – hva fremmer og hemmer Hvordan ledet styrer arbeidet?</p> <p>Hvilke muligheter og begrensninger opplevde styrerne i arbeidet?</p>	<p>Fortell - har måten du har utøvd ledelse på under dette prosjektet vært forskjellig fra slik du leder barnehagen til vanlig? Beskriv hvordan du vanligvis leder - og i utviklingsarbeidet. Hvem var prosjektleder? Hvem har vært tydelige ledere i prosessarbeidet? Hvilken funksjon har prosjektgruppen hatt? Involvering av alle – hvordan har du jobbet for å få det til? Fortell – beskriv – utdyp svarene.</p> <p><i>Hvis vi går tilbake til opplegget / innholdet som i det fastsatte programmet, prøv å vurder på en skala fra 1-10, der 10 er optimalt (innholdet listet opp i et skjema)</i></p> <p>Hvilket utbytte hadde du som leder og barnehagens ansatte av dette? Hva kunne vært annerledes for at dere skulle fått enda bedre vilkår for endring?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i> Få konkrete beskrivelser, utdyp gjennom LØFT-spørsmål. Hva som hemmer og fremmer, lavere og høyere score</p>
<p>Etter prosjektavslutning Hva har du vektlagt etter endt prosjektperiode med tanke på å opprettholde eller videreutvikle arbeidet med barnas leke- og læringsmiljø?</p>	<p>Fortell, etter prosjektavslutning, hva har skjedd med det faglige fokuset på barnas leke- og læringsmiljø?</p> <p>Hva har du som leder vektlagt faglig etter prosjektavslutning? Stoppet opp? Videreført? Videreutviklet?</p> <p>Beskriv hva dere har klart å opprettholde etter prosjektavslutning Ta et kritisk blikk på ledelse av det faglige: Er det noe som har gått tilbake til gammel praksis? Eller stoppet opp? Hva vurderer du må til for å løfte det faglige fokuset igjen?</p> <p>Hvis jeg er på denne avdelingen/basen i en uke, hvordan tror du jeg vil oppleve spor fra prosjektet?</p>
<p>Oppsummert ift ledelse</p>	<p>Hadde du en overordnet plan eller strategi for ledelse av prosjektet? Hva har viktige ledelsesprinsipp vært for deg for å få alle med i dette utv.arbeidet?</p> <p>Er det noe du tenker du ønsker å fortelle meg som vi ikke har pratet om? Noe som kunne være nyttig for meg å vite om?</p>
<p>Oppfølging</p>	<p>Kontrastering eller polarisering : hva er det beste – verste du har. Gi meg et typisk eks på.... Konkretiser... Beskriv... Har jeg forstått det rett?</p>

Datautvikling i tråd med SDI-analysemodell

VEDLEGG 3

Fra empirinære koder til hovedtema (Tjora, 2017)

Empirinære koder	Kodegruppering	Hovedtema
<ul style="list-style-type: none"> Mitt største ansvar er av vi ikke mister fokuset Sikre at det kommer inn i årshjulet Nei, jeg tar ansvar og leder møter og prosessen Ja, jeg må ha en mer aktiv rolle for å få et fellesskap 	Ansvar som leder (6.2.1)	Ledelse av utviklingsarbeid
<ul style="list-style-type: none"> Utvikling av lederteamet har skjedd parallelt Se til andre som får det til Delegerte prosjektlederjobben til en pedagogisk leder Hvem som sitter i prosjektgruppen 	Sette lederteam i stand til å lede prosesser (6.2.2)	
<ul style="list-style-type: none"> Prosjektgruppen hadde eierskap Ellers hadde ikke prosjektgruppen hatt noe kraft Ikke slukte alt ukritisk 	Eierskap til prosessen (6.2.2)	
<ul style="list-style-type: none"> Vi jobbet hele personalet med status, hva vi var gode på og hva vi ønsket å utvikle Vi er avhengige av positive drivkrefter Ufarliggjorde det å prøve ut og ikke få det til Inspirasjonskveldene var viktige for oss Terskeløvelsen var kjempenyttig. De tok barneperspektivet da! Presset til å sette seg ned og reflektere sammen Hva var din målsetting i medarbeidersamtalen? Har fått et eierforhold til prosjektet Morsomt å se hvordan barna reagerte 	Å involvere alle (6.2.3)	
<ul style="list-style-type: none"> Det er bare så komplekst og så mye som er viktig! Men se på hva du skal, alt du SKAL i en barnehage, alle kravene! Kompliserte saker med mange behov må følges opp Konkurransen mellom barnehagene er heftig Vi må vise foreldrene hva vi holder på med! Det har vært en utfordring å få tilsyn av Miljørettet Helsevern Hatt fokus på å få hverdagen til å gå rundt Har dekket opp seinvakter 	Mange som vil mye med barnehagen (6.3.1)	Kompleksitet
<ul style="list-style-type: none"> Ofte blir møtene avlyst eller utsatt Å være i slike jobber der det kreves å være «på» hele dagen og så yte igjen på kvelden er ikke lett Mange har brukt fritid til å lage inspirerende miljø Det må snart ses på ny organisering av barnehagen og bemanning 	Komplisert å få gjennomført planlagte møter (6.3.2)	
<ul style="list-style-type: none"> Å inkludere alle pedagogiske ledere i prosjektgruppen er et spørsmål om kapasitet og organisering Avdelinger som hadde en med i prosjektgruppen jobbet lettere med utviklingsarbeidet enn de som ikke var med Etter de kveldene var noen på vei til Ulriken (høyt fjell) før andre var begynt på først bakken Veiledning i egen barnehage Hun så ting vi ikke hadde sett selv Vi kunne ikke bare kopiere, men vi måtte vurdere hva som var riktig for oss 	Utfordringer knyttet til utviklingsarbeidet (6.3.3)	
<ul style="list-style-type: none"> Du må tone deg inn på de ulike ansatte Har gjort noen feilansettelser Hva er det som gjør at noen ansatte ikke blir påvirket? De lytter og svarer riktig, men gjør det ikke 	Motstand hos personalet (6.3.4)	

Empirinære koder	Kodegruppering	Hovedtema
<ul style="list-style-type: none"> • Det kan være skremmende å bli utfordret • Det var så ufarlig å prøve ut nytt • De høyeste stemmene bærer ikke lenger • Bevisst kommunisere at det er forventet at den nye kunnskapen får konsekvenser for praksis • Vi vet jo ikke hva barna er opptatt av • Hvordan barna tar i bruk rommet og materialene • Vi så med helt nye øyne på bruk og organisering av rommene • Plutselig var det frustrasjon, for barna bare «rotet» på det fine rommet 	Prosessenes betydning (6.4.1)	Måloppnåelse
<ul style="list-style-type: none"> • Personalet gir uttrykk for at de har økt fagligheten • Enda mer er tillatt i leken • «Flytsone» er et slikt begrep • Barnegruppene har blitt mer harmoniske 	Praksisorientering og god forankring (6.4.2)	
<ul style="list-style-type: none"> • Har klart å holde fast og sette av tid på fellesmøter • Organisere møtetid til arbeidsgrupper i samarbeid med pedagogiske lederteam og prosjektgruppene • Utviklet personalet målsetting og fordelte områder de fikk ansvar for å utvikle • Rommene skal settes i stand for å inspirere til lek! • Tidligvaktene og ettermiddagsvaktene har ansvar for å lage i stand et inspirerende miljø 	Sikre tid og rom til utviklingsarbeid (6.4.3)	
<ul style="list-style-type: none"> • Vi har lært mye av å være med i dette prosjektet! • Var viktig for oss å klare å holde fast • Har skjønt at hele huset må involveres om felles tema • Styre prosessene i etterkant av inspirasjonssamlingene • Neste gang kunne jeg overlatt til prosjektgruppen å lede, dro da visste jeg vi hadde kontroll 	Tryggere på utviklingsarbeid (6.4.4)	
<ul style="list-style-type: none"> • Det er så komplisert det er å mye som er viktig! • Vi har rett og slett måtte si til hverandre at listen må være litt lavere • Motivere og trekke inn ting som vi lærte i prosjektet • Vi gikk inn i dette og tenkte at det var et langsiktig prosjekt • Eier støtter styrer i det arbeidet styrer har valgt 	Bevisste og ubevisste valg etter prosjektavslutning (6.5.1)	
<ul style="list-style-type: none"> • Nye satsingsområder • Mitt fokus har ikke vært på leke- og læringsmiljø • Felles mål knekkes ned til sin avdeling, sin barnegruppe 	Behov for kompetanse på oversettelse (6.5.2)	
<ul style="list-style-type: none"> • Viktigheten av å holde fast og holde det varmt • Noe som kan hjelpe oss å holde fast • Eier må kjenne litt på ansvaret, ikke hoppe videre til nye prosjekter • Vi burde løftet dette viktige arbeidet enda mer opp i vår organisasjon • Alt er avhengig av holdninger og kompetansen til de voksne • Lek i liten verden, stor verden, flytsonen, barnerot, beige voksne og materialrikdom • Slik gjør vi det her hos oss 	Noe som kan hjelpe å holde fast (6.5.3)	

Vedr. forsøk på konseptualisering

Det er gjort et forsøk på en konseptualisering av materialet, ut over det som ligger i hovedtemaene. Noen hovedmønstre eller kategorier trådte frem som bærende kategorier i mitt materiale, og det har vært grunnlaget for den modellen som er utarbeidet.