

Michael Jakobsen

Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling

En kvalitativ undersøkelse om hvordan ulike barnehagestyrere arbeider med kompetansestrategien *Kompetanse for fremtidens barnehager, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-22* med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling



Forord

Da var dette eventyret over. Det har vært en lang prosess, og jeg er glad for å endelig være i mål.

Jeg ønsker å takke alle informantene som deltok i studien, som har tatt seg tid til å delta, og generøst delt sine tanker og erfaringer. Uten dere hadde aldri studiet latt seg gjennomføre.

For god støtte og veiledning gjennom prosessen vil jeg takke min dyktige veileder Kjell-Åge Gotvassli. Takk for fine samtaler og konstruktive tilbakemeldinger gjennom et krevende arbeid.

Videre vil jeg takke mine gode venner, familie, mine firbeinte venner og kjæreste for tålmodighet, støtte og motivasjon gjennom disse to årene. En spesiell takk rettes også til mine studiekamerater, Jørgen og Vegard, for gode fagsamtaler og vennskap gjennom hele denne masterutdanningen. Dere har virkelig satt preg på disse to årene med mye humor og latter.

Tromsø, mai 2020.

Michael Jakobsen

Sammendrag

Tittel: Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Bakgrunn og hensikt: Temaet for oppgaven er kompetanseutvikling, der barnehagestyrerne er gitt et særlig ansvar for å lede endring- og utviklingsprosesser i barnehagen. I barnehagesektoren er *barnehagebasert kompetanseutvikling* et nytt begrep, og er en måte å organisere og gjennomføre kompetanseutvikling på. Kompetansestrategien er den autorative kilden for barnehagebasert kompetanseutvikling, og begrepet er det bærende prinsippet «kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålet med oppgaven har derfor vært å forske på styrerrollen, hvordan styrerne forstår barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan de leder arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i deres respektive barnehager.

Problemstilling: På hvilken måte arbeider barnehagestyrere med kompetansestrategien «kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022» med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling?

Metode: I studien er det brukt kvalitativ metode, med et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapelig ståsted. For å besvare problemstillingen ble det gjennomført semistrukturert intervju med fem barnehagestyrere.

Funn: Ved å drøfte hvordan styrerne arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling gir det indikasjoner og svar på hvordan styrerne arbeider med kompetansestrategien. Funnene viser at styrerne har variert kjennskap til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, og at de har ulike tanker og erfaringer om å arbeide med kompetanseutvikling. Videre viser funnene at barnehagestyrerne organiserer og gjennomfører barnehagebasert kompetanseutvikling på ulike måter, og at det er flere metoder og verktøy en kan bruke i arbeidet. Til slutt viser funnene at ved å arbeide barnehagebasert med kompetanseutviklingen vil det innebære faser av individuell og kollektiv læring, med fokus på kollektive læringsprosesser. En kan derfor se sammenhengen mellom barnehagebasert kompetanseutvikling, organisasjonslæring og barnehagen som lærende organisasjon.

Innhold

| | |
|--|----|
| Forord | 1 |
| Sammendrag..... | 2 |
| 1. Innledning..... | 7 |
| 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 8 |
| 1.2 Oppsummering og videre disposisjon av oppgaven..... | 9 |
| 2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk | 10 |
| 2.1 Innledning..... | 10 |
| 2.2 Tidligere forskning | 10 |
| 2.3 Sentrale begreper..... | 12 |
| 2.3.1 Kompetanse og kompetanseutvikling | 12 |
| 2.3.2 Organisasjonslæring | 13 |
| 2.4 Læring fra individ- til organisasjonsnivå | 14 |
| 2.4.1 Læringssirkelen | 14 |
| 2.4.2 Læringsmetoder i organisasjon | 16 |
| 2.5 Ledelse for læring..... | 19 |
| 2.5.1 Ledelse som funksjon..... | 20 |
| 2.5.2 Pedagogisk ledelse | 20 |
| 2.5.3 Ledelse som symbol | 21 |
| 2.5.4 Fasitkultur og undringskultur – reprodutiv og produktiv ledelse..... | 22 |
| 2.6 Barnehagen som lærende organisasjon | 22 |
| 2.6.1 Personlig mestring..... | 24 |
| 2.6.2 Læring i team | 25 |
| 2.6.3 Enkelt og dobbeltkretslæring | 25 |
| 2.7 Barnehagebasert kompetanseutvikling..... | 27 |
| 2.7.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling og kunnskapssyn | 28 |
| 2.7.2 Barnehagebasert kompetanseutvikling som kvalitetsutvikling | 28 |

| | |
|---|----|
| 2.8 Organisasjonsendring | 30 |
| 2.8.1 Motstand mot endring | 31 |
| 2.8.2 Den samskapte læringsmodellen | 32 |
| 2.9 Oppsummering av tidligere forskning og teoretisk rammeverk..... | 33 |
| 3. Metode..... | 34 |
| 3.1 Innledning..... | 34 |
| 3.2 Vitenskapsteori..... | 34 |
| 3.2.1 Fenomenologisk – hermeneutisk ståsted..... | 34 |
| 3.3 Kvalitative metoder | 35 |
| 3.3.1 Kvalitative intervju..... | 36 |
| 3.3.2 Semistrukturert intervju..... | 37 |
| 3.4 Forskerrollen og forforståelse | 37 |
| 3.4.1 Feltsituering..... | 38 |
| 3.4.2 Selvbiografisk situering..... | 39 |
| 3.4.3 Tekstsituering | 40 |
| 3.5 Utvalg av informanter | 40 |
| 3.6 Datainnsamling..... | 41 |
| 3.7 Fra intervju til tekst | 43 |
| 3.7.1 Analyse med fokus på mening | 44 |
| 3.8 Forskningens kvalitet og generaliserbarhet..... | 45 |
| 3.9 Forskningsetiske vurderinger | 46 |
| 3.10 Muligheter og begrensninger ved mitt forskningsprosjekt..... | 47 |
| 3.11 Oppsummering metode | 48 |
| 4. Presentasjon av funn..... | 48 |
| 4.1 Innledning..... | 48 |
| 4.2 Hva forstår styrene med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling? | 49 |
| 4.2.1 Kjenner styrerne til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling?..... | 49 |

| | |
|--|----|
| 4.2.2 Hvorfor arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling? | 51 |
| 4.3 Hvordan leder styrerne arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin egen barnehage?..... | 52 |
| 4.3.1 Ledelse gjennom planverk, og styrers rolle som iverksetter..... | 53 |
| 4.3.2 Samarbeid og ledelsesverktøy i arbeidet med kompetanseutvikling..... | 54 |
| 4.3.3 Ulike tiltak på styrenivå | 55 |
| 4.3.4 Styrenes valg av satsningsområder..... | 56 |
| 4.4 Hvordan arbeider styrerne med å fremme læringsprosessen i personalet fra individ- til organisasjonsnivå? | 57 |
| 4.4.1 Heve kompetanse på individnivå | 57 |
| 4.4.2 Heve kompetanse på organisasjonsnivå | 59 |
| 4.4.3 Gjennomføre endringer i barnehagen på bakgrunn av kompetanseheving | 60 |
| 4.4.4 Tiltak for å følge opp endringsarbeidet | 62 |
| 4.5 Hvilke erfaringer og opplevelser har styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling?..... | 63 |
| 4.5.1 Fremmende og hemmende faktorer..... | 64 |
| 4.5.2 Kompetanseutviklingens resultater | 65 |
| 4.6 Oppsummering funn..... | 66 |
| 5. Drøfting av funn | 67 |
| 5.1 Innledning..... | 67 |
| 5.2 Hva forstår styrerne med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling? | 67 |
| 5.2.1 Hvorfor arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling | 69 |
| 5.3 Hvordan leder styrerne arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin egen barnehage?..... | 70 |
| 5.3.1 Ledelse for læring..... | 71 |
| 5.3.2 Styrnes valg av satsningsområder og ledelsesverktøy | 73 |
| 5.4 Hvordan arbeider styrerne med å fremme læringsprosessen i personalet fra individ- til organisasjonsnivå? | 76 |

| | |
|---|----|
| 5.4.1 Fremme individuell læring | 76 |
| 5.4.2 Fremme kollektiv læring | 79 |
| 5.4.3 Lede organisasjonsendring i forhold til kompetanseutvikling | 81 |
| 5.5 Hvilke erfaringer og opplevelser har styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling?..... | 84 |
| 5.6 Oppsummering drøfting | 86 |
| 6. Avslutning | 87 |
| 6.1 Forslag til videre forskning | 89 |
| 7. Litteratur..... | 90 |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv | 94 |
| Vedlegg 2: Godkjenning NSD | 96 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide..... | 97 |
| | |
| Figur 1: Sammenheng mellom kompetansekompener | 12 |
| Figur 2: Læringssirkel | 15 |
| Figur 3: Særegne med erfaringslæring | 17 |
| Figur 4: Erfaringssirkelen..... | 18 |
| Figur 5: Enkelt- og dobbeltekretslæring | 26 |
| Figur 6: Sammenheng mellom kvalitetstypene | 29 |
| Figur 7: Endring i retning av en formulert fremtid.. .. | 31 |
| Figur 8: Samskapt læring | 33 |

1. Innledning

Hovedtemaet for denne masteroppgaven er *kompetanseutvikling*. Barnehagesektoren har vært i stor endring de siste 20 årene, og viktigheten rundt utvikling av personalets kompetanse har blitt prioritert og framhevet de seneste årene (Gotvassli, 2020, s.14-15). Dette vises blant annet ved at regjeringen har økt innsatsen til kvalitetstiltak fra 165 – 400 mill. kroner fra 2013-2017. I tillegg har kvaliteten på barnehagetilbudet vært varierende for de ulike barnehagene i landet, og et viktig tiltak for å minske forskjellene samt øke kvaliteten på barnehagetilbudet er å arbeide systematisk med kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.2). Regjeringen legger også til grunn at personalets kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagen. Derfor vil arbeid med kompetanseutvikling være et viktig aspekt for å utvikle barnehagen og implementere rammeplanen for barnehagen 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.6).

Rammeplanen for barnehagen gir føringer på hva barnehagen skal inneholde og hvem som har ansvaret. I rammeplanens kapittel 2 står det skrevet at barnehagen er en lærende organisasjon hvor personalet skal reflektere rundt faglige problemstillinger. Her er barnehagestyreren gitt et særlig ansvar, og det står det skrevet at styrer har det pedagogiske, personalmessige og administrative ansvaret, og skal tilrettelegge for at personalet får utviklet og tatt i bruk sin kompetanse. Dette ved å lede og følge opp endring- og utviklingsarbeidet i barnehagen, gjennom planlegging, vurdering og dokumentasjon samt sørge for at hele personalet involveres. Dette poengteres også i rammeplanens kapittel 7 hvor det står at barnehagen skal være en lærende organisasjon for å oppfylle målene i rammeplanen. Det pedagogiske arbeidet må derfor planlegges og vurderes, hvor planleggingen skal ta utgangspunkt i refleksjon og utvikling av barnehagen, og vurderingsarbeidet skal involvere hele personalgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.15-16, 37-39).

For å arbeide i henhold til rammeplanen og med kvalitet i barnehagen er kompetanseutvikling sentralt, herunder barnehagebasert kompetanseutvikling som fremkommer i kompetansestrategien *kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom å arbeide med en barnehagebasert tilnærming til kompetanseutvikling vil en arbeide på en måte som fremmer barnehagen som lærende organisasjon. Dette innebærer kollektive læringsprosesser samt endring- og utviklingsarbeid som involverer hele personalgruppen. I kompetansestrategien er målet å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet og kompetansestrategien er et viktig hjelpemiddel for å implementere rammeplanen for barnehagen. Kompetansestrategien skal bidra til å utvikle

barnehagen som lærende organisasjon, og gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling skal barnehagen utvikle sin pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). I dette arbeidet har barnehagestyrerne et viktig ansvar, og jeg ønsker derfor å få kunnskap om hvordan styrere arbeider med kompetansestrategien med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen tar utgangspunkt i styrerrollen og hvordan styrere arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling. I sammenheng med problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål som jeg vil bruke for å belyse problemstillingen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er som følgende:

På hvilken måte arbeider barnehagestyrere med kompetansestrategien «kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022» med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling?

- Hva forstår styrene med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling?
- Hvordan leder styrerne arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin egen barnehage?
- Hvordan arbeider styrerne med å fremme læringsprosessen i personalet fra individ- til organisasjonsnivå?
- Hvilke erfaringer og opplevelser har styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling?

Grunnet oppgavens omfang avgrenses fokuset til barnehagebasert kompetanseutvikling. Årsaken til dette er at barnehagebasert kompetanseutvikling er det bærende prinsippet i kompetansestrategien, og ved å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling vil en kunne arbeide med hele strategien. Begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling ble først brukt i kompetansestrategien *kompetanse for framtidens barnehage, strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*, for å synliggjøre systemet for kompetanseutvikling i form av karriereveier og utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s.11). Først i den reviderte kompetansestrategien *kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022* ble begrepet definert, og her fremstår barnehagebasert kompetanseutvikling som det bærende prinsippet for

hele kompetansestrategien. At barnehagebasert kompetanseutvikling er det bærende prinsippet i planen fremkommer gjennom hele kompetansestrategien som inneholder to deler.

Den første delen viser til innhold og organisering, roller og ansvar samt satsningsområder i forhold til kompetanseutvikling. Herunder skal kompetansestrategien bidra til å realisere rammeplanens intensjoner og krav. Videre skal kompetanseutvikling tilrettelegges for hele personalgruppen, hvor tiltak på individ- og kollektivt nivå skal ses i sammenheng der en skal samarbeide med andre aktører. Alle disse momentene er kjernen i barnehagebasert kompetanseutvikling. Den andre delen av kompetansestrategien omhandler karriereveier, og her fremstilles barnehagebasert kompetanseutvikling som fundamentet i karriereveiene uavhengig om du er assistent, pedagog eller styrer. Barnehagebasert kompetanseutvikling er det som ligger til grunn og er det bærende prinsippet i hele kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan derfor se sammenheng mellom kompetansestrategien med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan en utvikler barnehagen som lærende organisasjon, som er viktig for å realisere og implementere rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Ved å drøfte forskningsspørsmålene for masteroppgaven som tar utgangspunkt i barnehagebasert kompetanseutvikling vil det gi grunnlag for å svare på hvordan styrerne arbeider med kompetansestrategien *kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022* med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling.

1.2 Oppsummering og videre disposisjon av oppgaven

Som det fremkommer i rammeplanen for barnehagen, stortingsmeldinger og kompetansestrategien er temaet kompetanseutvikling høyst aktuell i dagens barnehagesamfunn, og et viktig aspekt i kvalitetsutviklingen av barnehagen. I denne sammenheng er barnehagebasert kompetanseutvikling et nytt begrep, og en ny måte å organisere og gjennomføre kompetanseutviklingsarbeidet på. I disse utvikling- og endringsprosessene er styrene gitt et viktig ansvar for å lede og orkestrere dette. Videre er det gjort lite forskning på hvordan barnehagestyrere kjenner til og arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling, noe jeg vil redegjøre for i neste kapittel. Dette legger grunnlaget for min problemstilling og hva jeg har ønsket å utvikle kunnskap på i denne oppgaven.

For videre disposisjon av oppgaven har jeg først redegjort for tidligere forskning, og det teoretiske rammeverket som vil være et analytisk redskap for å hjelpe meg i analysen og drøftingen. Deretter har jeg redegjort for valgt metode i denne oppgaven. Her forklarer jeg forskningsprosessen, hvor valg av metode har sammenheng med problemstilling og

vitenskapsteori. Videre har jeg i analysen av det empiriske datamaterialet presentert funn som er aktuell for å svare på min problemstilling, for deretter drøfte hvordan disse kan gi svar på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Til slutt har jeg skrevet en avslutning som oppsummerer oppgaven, med forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil det redegjøres for den tilgjengelige kunnskapen vi har om barnehagebasert kompetanseutvikling med fokus på styrerrollen. Deretter beskrives noen teoretiske perspektiv som kan bidra til å belyse problemstillingen. Dette vil danne et utgangspunkt for analysen av det empiriske materialet og hjelpe meg å belyse forskningsspørsmålene.

Kapitlet starter med tidligere forskning, for deretter å redegjøre for sentrale begreper som er viktig for å forstå temaet. Videre presenteres læringsprosessen fra individ- til organisasjonsnivå, perspektiver på ledelse for læring og barnehagen som lærende organisasjon. Til slutt oppsummeres dette ved å se på barnehagebasert kompetanseutvikling og endring i organisasjoner.

2.2 Tidligere forskning

Søk i søkemotorene hos Oria, Google Scholar og Idunn viser at det er gjort mye forskning på kompetanseutvikling i barnehagen, med fokus på styrerrollen. Derimot er det forsket lite på barnehagebasert kompetanseutvikling, og det er forskning på dette teamet jeg vil presentere i dette kapitlet. Av det som er mest aktuelt å nevne av tidligere forskning er Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU) sine følgeevalueringer av kompetansestrategien.

Følgeevalueringene består av fire delrapporter, og av relevante funn viser *delrapport 1* til at kompetansestrategien er godt kjent i barnehagesektoren, og at kollektive utviklingsprosjekter som involverer alle er det styrerne har størst tro på (Haugset, Osmundsen, Caspersen, Haugum og Ljunggren, 2016). Funnene i *delrapport 2* tar for seg temaet barnehagebasert kompetanseutvikling, hvor rapporten viser at barnehagebasert kompetanseutvikling blir oppfattet som utfordrende og vanskelig for flere. Samtidig blir kompetanseutvikling som involverer hele personalgruppen, med tiltak i den enkelte barnehage, sett på som en naturlig arbeidsmåte for andre (Haugum, et al., 2017). Det er altså forskjellige tanker og erfaringer rundt teamet barnehagebasert kompetanseutvikling innad i barnehagesektoren, selv om

delrapport 1 viser at begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling er kjent for flertallet av de som deltar i følgeevalueringen.

I *delrapport 3* er det større fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling, hvor blant annet styrere i tre barnehager har blitt intervjuet. Det følgeevalueringen viser er at barnehagene organiserer barnehagebasert kompetanseutvikling ulikt, i tillegg viser det tegn på at styrerne velger prosjekter som støtter felles mål i barnehagen. Det er også viktig at personalet ser mening i arbeidet for å ha motivasjon, og for å sikre kollektiv læring er veiledning et viktig verktøy. Styrerne har også et stort ansvar for å iverksette barnehagebaserte tiltak, og det kan oppleves utfordrende organisatorisk i en hektisk barnehagehverdag (Naper, et al., 2018).

Delrapport 4 omhandler lederutdanning for styrere og regional ordning av kompetanseutvikling (Haugset, et al., 2019). De nevnte rapportene i følgeevalueringen til TFoU 2016-2019 om kompetansestrategien *kompetanse for fremtidens barnehage 2014-2020* og *2018-2022* sier noe om hvor godt kompetansestrategien er kjent, og om styrerne kjenner til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. Videre viser studiene noen funn angående hvordan styrerne tenker rundt barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjekter og hvordan de arbeider med dette. Til tross for dette, er det grunnlag for å påstå at følgeevalueringene ikke har høyt fokus på styrerrollen. Vi vet derfor lite om hva ulike barnehagestyrere forstår med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan de faktisk arbeider med det i sin barnehage. Derfor anser jeg mitt bidrag til feltet som nytt og relevant.

Videre er det verdt å nevne masteroppgaven *Motivasjon og samskapt læring gjennom matnyttighet. En studie om styrerrollen i barnehagebasert kompetanseutvikling*, hvor styrerrollen og barnehagebasert kompetanseutvikling er i fokus. Masteroppgaven viser til samme funn som i følgeevalueringen, hvor styrerne tenker at det å gjøre utviklingsprosjektene meningsfulle for personalet er en av de viktigste oppgavene for å motivere personalet. I tillegg viser funnene i studien at barnehagebasert kompetanseutvikling er en form for arbeidsmåte som bidrar til utvikling av barnehagen som lærende organisasjon (Kriens, 2018). Studien omhandler styrerrollen og teamet barnehagebasert kompetanseutvikling, men svarer ikke direkte på hvordan styrerne faktisk forstår begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. Studien har søkelys på hvordan styrerne arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling når det gjelder å motivere personalet.

Det viser seg at mye av forskningen på kompetanseutvikling omhandler kollektiv læring og barnehagen som lærende organisasjon, som er mye av det barnehagebasert kompetanseutvikling handler om. Videre er det grunnlag for å påstå at vi vet lite om hva

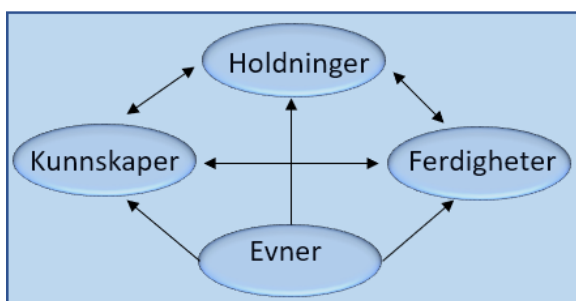
styrere tenker om barnehagebasert forskning og hva de faktisk gjør. Min forskning sett i lys av tidligere forskning vil derfor gi en annen vinkling på barnehagebasert kompetanseutvikling som er et nytt og aktuelt begrepet i dagens barnehagesamfunn.

2.3 Sentrale begreper

Jeg vil starte med å kort redegjøre for noen sentrale begreper i oppgaven som er *kompetanse*, *kompetanseutvikling* og *organisasjonslæring*. Dette for å vise hvilke perspektiver jeg tar med meg som utgangspunkt videre i oppgaven og som er et viktig bakteppe for å forstå temaet, i tillegg til å drøfte problemstillingen senere i oppgaven.

2.3.1 Kompetanse og kompetanseutvikling

For å se på begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling ønsker jeg å kort redegjøre for begrepet *kompetanse*. Ifølge Lai (2013, s.45) er kompetansebegrepet komplekst, men ved en tydelig begrepsforståelse av kompetanse kan det være et verktøy for å utforske kompetanse som fenomen og ressurs. Hun definerer kompetanse som et potensial og forklarer begrepet slik: «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2013, s.46). Denne definisjonen av kompetansebegrepet viser til fire komponenter som påvirker hverandre, og ligger hverandre nært. Med dette forstår jeg det slik at kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger er et potensiale en kan utvikle, og i så måte vil kompetanseutvikling handle om å øke egen kompetanse for å bedre kunne løse organisasjonens krav og mål. Figur 1 illustrerer sammenhengen mellom kunnskaper, holdninger, ferdigheter og evner.



Figur 1: Sammenheng mellom kompetansekomponeenter (Etter Lai, 2013, s.51).

Lai (2013, s.17) forklarer at essensen i begrepet *kompetanseutvikling* er å tilegne seg ny kompetanse, eller endre kompetanse. Samtidig kan en arbeide målrettet med kompetanseutviklingen for å skape en god læringsarena i organisasjonen, og oppnå ønsket læring. Denne formen for kompetanseutvikling kaller hun *strategisk kompetanseledelse*, som kan ses på som strategisk kompetanseutvikling.

«Strategisk kompetanseledelse innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre at organisasjonen og den enkelte medarbeider *har og bruker* nødvendig kompetanse for å nå definerte mål» (Lai, 2013, s.14).

En kan da se at kompetanse og kompetanseutvikling handler om å være i stand til å utføre kravene og nå målene i organisasjonen. Videre vil en ved å planlegge, gjennomføre og evaluere kompetansetiltakene i organisasjonen arbeide med kompetanseutvikling på en strategisk måte, som kan tenkes å gi mer målrettet kompetanseutvikling. Dette vil kunne gi bedre resultater, høyere kvalitet og være mer givende for den enkelte organisasjon. Da barnehagen som organisasjon består av ansatte som må utvikle sin kompetanse, viser definisjonen av kompetansebegrepet til læring på individnivå, men for å løse organisasjonens krav og mål, vil det også være hensiktsmessig å gjennomføre kompetanseutvikling på et høyere nivå – organisasjonsnivå. På denne måten vil læring fortsatt starte med individet, og gjennom kollektive læringsprosesser kan en oppnå læring på organisasjonsnivå og derav oppnå organisasjonslæring.

2.3.2 Organisasjonslæring

Begrepet *læring* er komplekst og bredt, og Illeris (2012) definerer bevisst læring som et bredt begrep. Læring er «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2012, s.16). Læring omfatter derfor alle prosesser som fører til endring, og derfor er kompetanseutviklingsprosesser en særlig type læring, og i organisasjonssammenheng kan en gjennom individuell læring oppnå organisasjonslæring som også er en type læring (Illeris, 2012, s.18). Ved å studere læring i organisasjoner vil det bety å sette søkelys på hvordan organisasjoner justeres, endres og eventuelt forbedres (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.341). Essensen i læring, både for individet og organisasjon vil da være en form for *endring*.

Filstad (2010, s.25) viser til at det er fire veier fra individuell læring til organisasjonslæring. Veiene han beskriver er: (1) Individuell kognitiv læring til organisasjonslæring, (2) organisasjonslæring som arbeidsplass gjennom arbeid og refleksjon, (3) organisasjonslæring som sosial, kulturell og praksislæring og (4) organisasjonslæring som den lærende organisasjon. Disse fire veiene viser at det er flere perspektiver på organisasjonslæring og kunnskap, hvor det er ulikheter og likheter blant perspektivene (Filstad, 2010, s.25). I denne oppgaven hvor temaet er barnehagebasert kompetanseutvikling har jeg primært sett på organisasjonslæring i forhold til tre av veiene. Dette er organisasjonslæring som lærende organisasjoner, som arbeidsplass og som sosial, kulturell og praksislæring. I mindre grad

individuell kognitiv læring som organisasjonslæring. En av de som definerer begrepet organisasjonslæring er Moxnes (2000, s.57) og han forklarer organisasjonslæring slik:

«Alle enkeltmedlemmer i organisasjonen kan lære, men bare når læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, kan vi snakke om organisasjonslæring. Hvis denne nedfellingsprosessen ikke skjer, har medlemmene i organisasjonen lært, men organisasjonen har ikke lært. Av dette følger at det ikke skjer noen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, og at individuell læring er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring» (Moxnes, 2000, s.57).

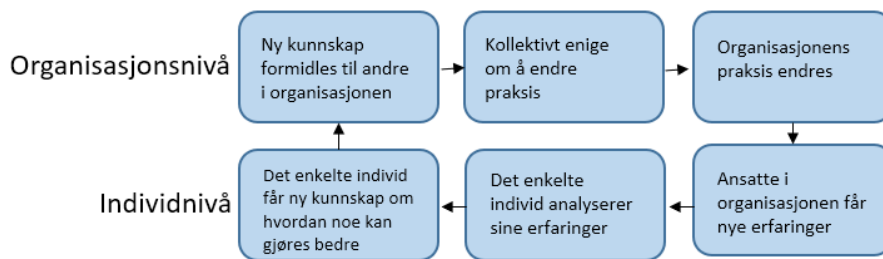
Med utgangspunkt i Moxnes sin forklaring av organisasjonslæring, vil det bety at all læring i organisasjonen starter på individnivå, og først når læringen har satt seg i organisasjon i den grad at den reflekteres i personalets framtidige handlinger vil en kunne si at organisasjon har lært. Det betyr i utgangspunktet at barnehagen kan tilrettelegge for kollektive læringsprosesser, gjennomføre kollektive endring- og utviklingsprosjekter, men samtidig oppleve at individene i barnehagen har lært og ikke barnehagen som organisasjon. Det kan derfor tenkes at det stilles krav til styreren i form av god ledelse og gjennomføring av de kollektive utvikling- og endringsprosessene for å faktisk oppnå organisasjonslæring. Mye av dette er også essensen i barnehagebasert kompetanseutvikling, som omhandler kollektive læringsprosesser hvor alle skal med.

2.4 Læring fra individ- til organisasjonsnivå

Litteraturen viser at all læring starter på individnivå, men organisasjonen kan også lære som et resultat av individuell læring som fører til kollektive læringsprosesser på organisasjonsnivå (Filstad, 2010, s.25). Her vil jeg redegjøre for læringssirkelen som viser sammenhengen mellom læring på individ- og organisasjonsnivå, samt metoder for kompetanseheving på et individ- og kollektivt nivå.

2.4.1 Læringssirkelen

Jacobsen og Thorsvik (2019, s.341) forklarer læring som «en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen». Denne forklarelsen på læring innebærer læring på individ og organisasjonsnivå, og for at læring skal være til stede på organisasjonsnivå er det flere momenter som må ligge til grunn. Dette kommer til syne i en modell som de har laget som heter læringssirkelen (figur 2).



Figur 2: Lærings sirkel (Etter Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343).

Denne modellen viser at læring starter med individuell læring, og et av premissene for organisasjonslæring er da at individet får ny kunnskap om hvordan ting kan gjøres bedre i organisasjonen. Det neste steget i lærings sirkelen er å sørge for at læringen blir delt til de andre i organisasjonen, og i barnehagebasert kompetanseutvikling, hvor alle skal med, må det da legges til rette at individet får formidlet sin nye kunnskap om til kollektiv kunnskap. Det neste steget er omsette den kollektive kunnskapen til praksis. På bakgrunn av ny kunnskap blir en da kollektivt enige om å endre praksis. I denne prosessen er det viktig at alle er med, for en vil ikke oppnå organisasjonslæring hvis det bare er enkelte individer som får delt den nye kunnskapen, eller at det bare er noen som ønsker å endre praksis. Det siste steget på organisasjonsnivå er å gjennomføre endring av praksis. Hvis den kollektive kunnskapen ikke endres til ny atferd vil en oppleve brudd i lærings sirkelen, og selv om en har fått delt kunnskap fra individnivå til kollektiv kunnskap, vil det ikke være tilstrekkelig for å oppnå organisasjonslæring.

Videre går læringen fra organisasjonsnivå tilbake til individnivå etter endring av praksis er gjennomført. Da vil personalet få nye erfaringer som et resultat av den delte kunnskapen og endringen av praksis. Til slutt vil individene analysere sine erfaringer, og på bakgrunn av disse igjen få ny kunnskap og ideer om hvordan ting i organisasjonen kan gjøres bedre. Det er derfor mange steg i lærings sirkelen, og selv om stegene ser enkel ut i en slik modell, omfatter de større prosesser hver for seg. Alle stegene er viktig for å komplimentere lærings sirkelen slik at lærings sirkelen starter på nytt igjen. Lærings sirkelen fremstår som en kontinuerlig læringsprosess som viser sammenhengen for hvordan læring beveger seg fra et individnivå til et kollektivt organisasjonsnivå. En kan også bruke lærings sirkelen for å drøfte hva som skjer hvis det blir brudd, og avhengig av hvor i sirkelen det blir brudd, vil det gi ulike resultater eller konsekvenser i form av hvilken type og nivå læringen tar sted på (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.342-343).

2.4.2 Læringsmetoder i organisasjon

Det er flere ulike metoder og muligheter for organisering og gjennomføring av kompetanseutvikling i organisasjon. Ved å øke kompetansen på et kollektivt nivå vil en også øke kompetansen på individnivå. Å øke kompetansen på et individnivå i barnehagesammenheng vil bety at personalet har skaffet seg barnehagefaglig kompetanse som gjør en i stand til å utføre sin profesjon gjennom formelle læringssystemer eller gjennom erfaringslæring, eventuelt som en kombinasjon. På et kollektivt nivå vil kompetansen være summen av personalets kompetanse som gjør barnehagen som organisasjon i stand til å utføre dens oppgaver og nå sine mål (Kirkhaug, 2017, s.109-112). Da organisering og gjennomføring av kompetanseutvikling i barnehagen kan foregå på mange ulike måter, er skille mellom det som skjer av arbeid i barnehagen og det som skjer av eksterne kurs og utdanning viktig for å drøfte barnehagebasert kompetanseutvikling (Gotvassli, 2020, s.99). For barnehagestyrerne vil det derfor være relevant i forhold til hvordan de leder arbeidet med kompetanseutvikling, da valg av læringsmetoder vil påvirke hvordan kompetanseutviklingen planlegges, organiseres og gjennomføres. En av de mest utbredte metodene for læring i organisasjoner er erfaringslæring.

2.4.2.1 Formelle læringssystemer og erfaringslæring

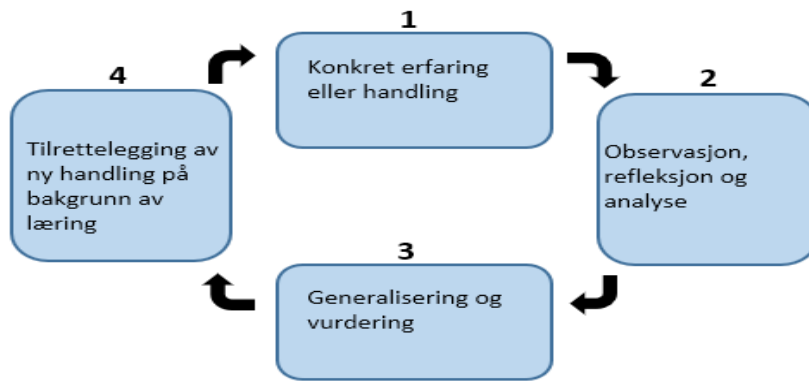
Kirkhaug (2017, s.109) forklarer at kompetanseheving skjer gjennom *formell utdanning* eller av *erfaring*, men også i en kombinasjon av disse. I det formelle læringssystemet er det ofte kompetanseheving som lar seg dokumentere, og det er organisert på en slik måte at visse formelle metoder og pedagogiske prinsipper ligger til grunn for å sikre at kunnskapen formidles. Eksempler på dette er utdanning, fagopplæring og interne kurs for å gi rettigheter samt sertifikater. Barnehagen gjennomfører også interne formelle læringssystemer i form av å ha egne kurs i barnehagen, hvor de sikrer at kunnskapen formidles ved å bruke pedagogiske prinsipper. Erfaringslæring derimot er på mange måter det motsatte, som faller utenom formelle opplæringssystemer og kurs. (Kirkhaug, 2017, s.113-114). Erfaringslæring er en type læring som baserer seg på egne eller andres erfaringer. Denne læringsformen har derfor et stort potensial hvis en klarer å bruke erfaringene som grunnlag for læring. Moxnes (2000, s.53) forklarer det særegne med erfaringslæring sammenlignet med den tradisjonelle kunnskapsbaserte læringen i figur 3.

| DEN KUNNSKAPSBASERTE LÆRINGEN | ERFARINGSLÆRINGEN |
|---|---|
| - er opptatt med å formidle eksisterende fakta, kunnskaper og prosedyrer; dvs den er orientert mot fortiden. | - gir mening til det som skjer og hva som vil skje; dvs den er orientert mot nuet og framtiden. |
| - er formidlet gjennom læreren som bestemmer målet og tilrettelegger materialet i en logisk rekkefølge slik han ser det; dvs lærerorganisert. | - gir den som lærer lyst til selv å sette opp målene for sin læring, og får ham til å oppleve det han gjør som viktig og nyttig. |
| - er avhengig av eksperten som utdoserer læringen, forvalter sannheten og gir de "riktige" svarene; dvs den er lærerdominert. | - gir den som lærer nye problemer framfor å løse gamle, og får ham til å stille spørsmålstegn ved "riktige løsninger". |
| - er relativt angstfri ved at usikkerhet og diffushet er minimalisert. Læringen konsentreres om fornuft og fakta; dvs den er primært intellektuell. | - gir en læring som er gjennomsyret av følelser, og dette betraktes som vel så viktig som "fakta". Den som lærer vet at å bevege seg fra det kjente til det ukjente, er angstvekkende. Han søker et tillitsfullt læringsmiljø der han kan eksperimentere og ta sjanser. |

Figur 3: Særegne med erfaringslæring (Moxnes, 2000, s.53).

Å fremme erfaringslæring som metode vil ta utgangspunkt i fortid for å gi mening for nåtid og fremtid. Det vil også fremme personlig mestring i form av å gi individet lyst å lære, sette egne mål og oppleve mening og motivasjon til læring. Videre fremmer det dobbeltkretslæring ved å stille spørsmål til mål og verdier, kontra bare stille spørsmål basert på handlinger. Til slutt fremmer det en læringskultur og et læringsmiljø hvor personalet kan eksperimentere og ta sjanser, og med dette kan det tenkes at en er endringsvillig og villig til å avlære og relære. Det vil derfor kunne øke både læring- og endringskompetanse (Moxnes, 2000, s.53).

Erfaringslæring som metode vil ha mulighet til å øke kompetansen både på individ- og kollektivt nivå, og i så måte være en metode som tilrettelegger for kollektive læringsprosesser og barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette fordrer også at styrerne legger til rette for erfaringsdeling gjennom gode læringsarenaer. Hvordan erfaringslæring fungerer som prosess fremstilles av erfarings sirkelen i figur 4.



Figur 4: Erfarings sirkelen (Etter Moxnes, 2000, s.54).

Sirkelen består av fire steg, hvor første steg er basert på en handling eller konkret erfaring. Steg to består av å reflektere og analysere erfaringen på en slik måte at en får identifisert nøkkelpunktene slik at en kan kommunisere det til andre. Steg tre er å gjøre generalisering og vurdering av erfaringen, hva har en lært, hva det betyr og hvordan læringen kan anvendes i framtidige situasjoner. Siste steget før sirkelen fortsetter på nytt som i en kontinuerlig spiral, er utforming av nye rutiner og regler samt implementering av ny praksis (Kirkhaug, 2017, s.116).

For å gjennomføre erfarings sirkelen kreves det et personal som er reflekterende og som ønsker å lære. Det kreves i tillegg at ledelsen tilrettelegger for kunnskapsdeling og mulighet for endring av praksis. Slik sett har hovedstrukturen til erfarings sirkelen store likhetstrekk med læringssirkelen, hvor steg en og to i erfarings sirkelen samstemmer med starten i læringssirkelen der individet får ny kunnskap om hvordan noe kan gjøres bedre i organisasjonen, for at kunnskapen deretter må deles med andre. Det som skiller erfarings sirkelen fra læringssirkelen er i størst grad steg tre hvor det gis rom individuell, men også kollektiv refleksjon i form av hva en har lært, hva betyr dette og hvilke konklusjoner kan personalet trekke ut av det. Til slutt er det slik at praksis må endres på bakgrunn av ny kunnskap, og dette vil være grunnlag for videre læring.

Erfaringslæringssirkelen er også grunnlag for enkelkrets- og dobbeltkretslæring, som jeg vil redegjøre for i kapittel 2.6 barnehagen som lærende organisasjon (Kirkhaug, 2017, s.117).

Steg en og to i erfarings sirkelen kan gjøre at observasjoner og refleksjoner vil kunne gi endringer av eksisterende rutiner som resulterer i enkeltkretslæring. Steg tre og fire stiller dypere spørsmål og bidrar til en bevisstgjøringsprosess om hva en gjør og hvorfor, samt tilrettelegger for endring av verdier og mål, noe som kan ses i sammenheng med dobbeltkretslæring. Til slutt er det slik at erfaringslæring i motsetning til formell læring ikke

gir noen form for dokumentasjon for hva som er lært, men betydningen av læringen for individet og organisasjonen vil fortsatt være like verdifull. Det er også slik at en må kunne være kritisk til de erfaringene som gjøres, og hva det betyr. Eksempelvis å kunne skille mellom engangstilfeller og gjentatte erfaringer (Kirkhaug, 2017, s.117-119).

2.5 Ledelse for læring

For å oppnå organisasjonslæring og fremme barnehagen som lærende organisasjon har styrerne et viktig lederansvar i å orkestrere arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, og de utvikling- og endringsprosessene dette innebærer for barnehagen innad og utad. God og effektiv ledelse vil kunne fremme kvaliteten i det arbeidet som gjøres, og i så måte kan dårlig lederskap være destruktivt for barnehagen som organisasjon. Jeg ønsker derfor å redegjøre for ledelsesbegrepet og perspektiver på ledelse.

Det er flere definisjoner på ledelse, og mange omhandler det samme, hvor ledelse handler om å løse oppgaver og nå felles mål gjennom påvirkning av mennesker. Ledelse kan defineres slik: «ledelse er en prosess rettet mot å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd for å oppmuntre til innsats for å nå felles mål» (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.405). Med utgangspunkt i denne definisjonen handler ledelse om å påvirke mennesker og gjennom ledelse få menneskene i organisasjon til å utføre arbeidsoppgaver og nå felles mål. I denne sammenheng kan ledelse deles inn i *indirekte* og *direkte* ledelse. Direkte ledelse er direkte kommunikasjon mellom den som leder og de som blir ledet, for eksempel gjennom plandager og pedagogmøter i barnehagen. Indirekte ledelse er måter å påvirke personalet uten å samhandle direkte. Dette kan være eksempelvis gjennom kultur, og innenfor teamet barnehagebasert kompetanseutvikling vil indirekte ledelse gjennom læringskultur være sentralt (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.405-406). Videre deler Børhaug og Gotvassli (2016, s.57) lederrollen inn i tre perspektiver som er 1) ledere som symbol, 2) ledelse som handling og 3) ledelse som funksjon. Ledere som symbol og handling fokuserer mer på det individuelle perspektivet, og ledelse som funksjon handler om funksjoner som må utføres i barnehagen, som lederen har ansvaret for.

Ledelse er derfor komplekst, og i ledelse for læring er intensjonen utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Ledelse i denne sammenhengen omhandler derfor å lede læring- og endringsprosesser, og med tanke på de tre perspektivene på lederrollen vil jeg avgrense meg til *pedagogisk ledelse* i forhold til ledelse som funksjon og *ledere som symbol* som kan

ses i forhold til pedagogisk ledelse i form av utvikling av en læringskultur. Dette ved å være kulturelle arkitekter og ved å utvikle en undringskultur.

2.5.1 Ledelse som funksjon

Ledelse som funksjon handler om at barnehagen har flere funksjoner som må ivaretas, og disse funksjonene kan utføres av flere, men det er et lederansvar at de blir ivaretatt og utført. Styrer har det daglige ansvaret i barnehagen, men det er flere som kan utøve lederatferd og ivareta funksjonene selv om det er styreren som har det overordnede ansvaret (Gotvassli, 2019a, s.61). Adizes (referert i Gotvassli, 2019a, s.63) har utviklet fire lederfunksjoner som er nødvendig for å drive en organisasjon på kort og lang sikt. Disse er *produsentrollen*, *administratoren*, *entreprenøren* og *integratoren*. Med utgangspunkt i Adizes fremstilling av lederfunksjonene finnes det litteratur som har oversatt lederfunksjonene til barnehagesammenheng. I denne betydningen blir da produsentrollen – pedagogisk ledelse, administratoren – administrativ ledelse, entreprenøren – strategisk ledelse og integratoren – personalledelse (Gotvassli, 2019a, s.65-66).

I lys av barnehagebasert kompetanseutvikling vil denne måten å organisere og gjennomføre kompetanseutvikling på berøre alle fire funksjonene. Gjennom *pedagogisk ledelse* vil en veilede, planlegge og evaluere pedagogisk virksomhet. Ved *personalledelse* vil en utvikle personalet (individnivå) og teamet (kollektive). En vil også gjennom *strategisk ledelse* ha kontakt med andre instanser og hente inn ressurser til barnehagen. Videre vil en gjennom *administrativ ledelse* utforme strukturer og gjennomføre kompetansetiltak innenfor barnehagens rammer og ressurser. Ledelse som funksjon for barnehagestyreren viser da omfanget på ansvaret som ligger hos styrerne i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Det kan tenkes at styrerne velger å lede og ivareta funksjonene på ulike måter.

2.5.2 Pedagogisk ledelse

I rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.37) blir det lagt til grunn at barnehagen må være en lærende organisasjon for å oppnå målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet. Det gir signaler for at pedagogisk ledelse er tett knyttet opp mot barnehagen som lærende organisasjon, og sådan barnehagebasert kompetanseutvikling. Det er flere aspekter ved pedagogisk ledelse, og i denne sammenhengen handler det om kollektive læringsprosesser som er sentralt for at barnehagen skal bli en lærende organisasjon. I den pedagogiske lederfunksjonen handler det om å lede barnehagen som pedagogisk virksomhet,

og her inngår planlegging av pedagogisk virksomhet, evaluering og oppfølging, utforming av mål og beslutningstaking (Gotvassli, 2019a, s.69).

I forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling og ledelse som funksjon er det denne lederfunksjonen som er mest aktuell. I forhold til aspektet av pedagogisk ledelse som omhandler kollektive læringsprosesser er det videre redegjort for ledelse av læringskultur gjennom ledelse som symbol. Senges (2006) fem disipliner for den lærende organisasjon, og dobbeltkretslæring omtales i neste kapittel – 2.6 barnehagen som den lærende organisasjon. Videre er det skrevet om læring i praksisfelleskap – et sosiokulturelt syn på læring og utvikling i kapittel 2.7 barnehagebasert kompetanseutvikling.

2.5.3 Ledelse som symbol

Det nevnte perspektivet på ledelse kan ses sammen med pedagogisk ledelse, og jeg vil her fokusere på det kulturelle perspektivet i form av læringskultur, lederen som kulturell arkitekt samt fasit- og undringskultur. Symbolsk ledelse handler om at styreren går foran som et symbol i barnehagen. Dette kan gjøres på ulike måter i barnehagen, og i forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling kan styrerne formidle og skape mening for barnehagen. På denne måten kan de være en rollemodell samt anker i endring- og utviklingsprosesser. Gjennom ledelse som forvalter mening er dette knyttet opp mot det kulturelle perspektivet, og her kan styrerne være kulturelle arkitekter (Børhaug og Gotvassli, 2016, s.57-60). I forhold til læringskultur har alle organisasjoner en læringskultur, og hva slags læringskultur den enkelte organisasjon har vil kunne være forskjellig. Styrer i barnehagen har ansvar og mulighet for å påvirke læringskulturen i barnehagen, som igjen påvirker hva slags syn barnehagen og dens personale har på læring. Å lede gjennom å påvirke læringskultur vil være en indirekte form for ledelse, og Wadel (2008, s.24) definerer læringskultur som: «de kulturelle verdsettinger eller kulturelle oppskrifter organisasjonsdeltakere har med hensyn til læring og læringsmessig organisasjon av læring». En sterk læringskultur i barnehagen vil altså verdsette læring og prioritere dette. Det er derfor en viktig lederoppgave å utvikle en sterk læringskultur, samt etablere gode læringsforhold for å styrke barnehagen som lærende organisasjon (Wadel, 2008, s.11).

Styrer i barnehagen kan påvirke organisasjonskulturen ved å være kulturell arkitekt. Schein (referert i Gotvassli og Vannebo, 2016, s.130-132) viser til fem påvirkningskanaler for styrerne. Den første er *ledernes satsningsområder* hvor styreren kan signalisere verdier og antakelser i arbeidet gjennom prioriteringer de gjør, og hvordan de omtaler og formidler disse. Dette vil påvirke personalet i barnehagen for hvordan de arbeider og følger opp arbeidet sitt.

Den andre påvirkningskanalen er *lederens reaksjoner på kritiske hendelser og kriser i organisasjonen*, og handler om at måten styreren reagerer og håndterer en krise på vil signalisere verdier og normer. Styreren kan derfor være et samlende symbol når det oppstår kriser eller uforutsette utfordringer i kompetanseutviklingsarbeidet, og eventuelt i andre ender av skalaen drive skyldplassering. Den tredje påvirkningskanalen er *bevisst rollemodellering og veiledning* hvor styreren kan være et forbilde gjennom synlig ledelse. I barnehagen deltar ofte styrer i det pedagogiske arbeidet og vil bli observert av personalet. Her vil styrer kunne formidle verdier og prioriteringer gjennom synlig ledelse, samt kunne veilede personalet. Den fjerde påvirkningskanalen er *bruken av belønninger*. Her kan styrer signalisere hva som blir verdsatt gjennom belønninger, og på samme måte signalisere hva barnehagen ikke verdsetter. Til slutt er siste påvirkningskanal *kriterier for rekruttering og seleksjon*. Styrer kan velge å rekruttere mennesker som passer inn i den kulturen en ønsker å skape eller har skapt (Gotvassli og Vannebo, 2016, s.130-132).

2.5.4 Fasitkultur og undringskultur – reproduktiv og produktiv ledelse

Pedagogisk ledelse kan skilles mellom produktiv og reproduktiv ledelse. Hvilken av disse to ledelsestypene som blir utøvd vil påvirke læringskulturen i organisasjonen. Her vil produktiv ledelse fremme en undringskultur og reproduktiv ledelse fremme en fasitkultur. Det som skiller disse to typene ledelse er primært hva en er opptatt av. Den reproduktive ledelsen er opptatt av kunnskaper og ferdigheter, hvor den produktive ledelsen er opptatt av å skape undring og refleksjon (Gotvassli, 2020, s.152-153).

Gjennom å utøve reproduktiv eller produktiv ledelse kan den læringskulturen en utvikler ses i sammenheng med hvilken grad læringen tar sted på. Ved å ha en undringskultur vil det fremme dobbeltkretslearning i form av en dypere grad av refleksjon hvor en stiller spørsmål til mål og metoder. På samme måte vil en fasitkultur tilrettelegge for læring på enkeltkrets nivå hvor en opprettholder stabilitet i organisasjonen (Gotvassli, 2020, s.153). For at barnehagen skal utvikles til en lærende organisasjon vil det derfor være nødvendig med produktiv ledelse som fremmer en undringskultur. Dette vil skape en læringskultur hvor personalet ønsker å lære og er endringsvillig, noe som bidrar til personlig mestring og læring i team som er nødvendig for å være en lærende organisasjon. Det er dette neste kapittel handler om.

2.6 Barnehagen som lærende organisasjon

Både i rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) og kompetansestrategien kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022 (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det

skrevet at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Videre skal kompetansestrategien bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Det er derimot ingen definisjon på hva en lærende organisasjon er i disse dokumentene, og i vitenskapssammenheng er det flere perspektiver på dette. Jeg vil derfor redegjøre for hvilket teoretisk perspektiv på begrepet *lærende organisasjon* jeg tar utgangspunkt i videre. Garvin (referert i Wadel, 2008, s.13) definerer lærende organisasjoner slik:

«En lærende organisasjon er en organisasjon som er kyndig i å skape, erverve seg og å overføre kunnskap – og å modifisere sin atferd slik at den reflekterer den nye kunnskap og innsikt».

I denne definisjonen blir det vektlagt to prosesser. I barnehagesammenheng blir den første prosessen å kunne produsere kunnskap innad i barnehagen, erverve seg kunnskap fra eksempelvis andre kompetansemiljøer og barnehager, og til slutt overføre kunnskap innad i barnehagen. Dette innebærer å overføre kunnskap blant personalet, men også overføre kunnskap til praksis. Den andre prosessen handler om å gjennomføre endring av praksis på bakgrunn av ny kunnskap, og da gjennomføre endringen på en slik måte at den reflekter kunnskapen. På denne måten kan en se sammenhengen mellom barnehagen som lærende organisasjon og barnehagebasert kompetanseutvikling, som omhandler kollektive læringsprosesser og utvikling- og endringsprosesser. I tillegg vil en gjennom denne definisjon av lærende organisasjon oppnå organisasjonslæring når en gjennomfører endringer som resulterer i at personalet i barnehagen handler på en måte som reflekterer ny kunnskap og innsikt. Av perspektiver på lærende organisasjoner er en av de mest kjente for sitt bidrag Senge (2006). Han har utviklet fem disipliner i forhold til lærende organisasjoner, og Senge (2006, s.3) definerer lærende organisasjoner slik:

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

Essensen i denne definisjonen kan ses i sammenheng med definisjonen til Garvin (referert i Wadel, 2008, s.13), hvor en lærende organisasjon er en organisasjon som kontinuerlig og aktivt utvikler ny kunnskap og innsikt for å nå organisasjonens mål og krav, i tillegg til å kontinuerlig lære seg å lære sammen. Altså må læringen ta sted på individnivå, men en må også lære seg å lære sammen. Videre har Senge (2006) utviklet fem disipliner som er avhengige av hverandre for å være en lærende organisasjon. Av disse fem er det 1) personlig

mestring, 2) mentale modeller, 3) delte visjoner, 4) læring i team og 5) systemutvikling. Det er ingen kvalitativ forskjell på disiplinene, men sett i sammenheng med barnehagebasert kompetanseutvikling og den individuelle og kollektive læringen, vil jeg redegjøre for disiplinene personlig mestring og læring i team, som kan bli sett på som individuell og kollektiv læring. Selv om Senge sitt bidrag til lærende organisasjoner er en av de mest kjente er det flere som stiller spørsmål til det vitenskapelige grunnlaget som ligger til grunn. Dette fremkommer i artikkelen til Lines, Døving og Tobiassen (2007). Her vises det til at det er gjort lite empirisk testing, og Senge har presentert lite informasjon om empirisk forankring. Det stilles derfor spørsmål til hvordan synergien blant de fem disiplinene faktisk er, og om det er slik at organisasjoner som behersker disiplinene lærer bedre enn organisasjoner som ikke gjør det.

2.6.1 Personlig mestring

Senge (2006, s.129) sier at individuell læring er grunnsten i lærende organisasjoner og uten individuell læring vil det ikke oppstå organisasjonslæring. Derfor vil lærende organisasjoner kun lære gjennom individer som lærer, men individuell læring garanterer ikke organisasjonslæring. Individuell læring er bare en forutsetning for at organisasjonslæring skal kunne finne sted. Dette samstemmer også med Moxnes (2000, s.57) sin forklaring av organisasjonslæring, hvor læring starter med individet.

Personlig mestring handler i stor grad om individuell læring, dette i form av personlig vekst og læring. Det vil si at mennesker med høy grad av personlig mestring vil søke å oppnå definerte mål. Derfor vil personalet som har høy grad av personlig mestring ha en kontinuerlig vekst og læring som utgjør fundamentet i den lærende organisasjon (Senge, 2006, s.131). Med utgangspunkt i at personlig mestring og individuell læring må være til stede for å utvikle barnehagen til å være en lærende organisasjon, vil et viktig lederansvar være å fremme en læringskultur som fremmer personlig mestring. Styrer i barnehagen kan derfor være en rollemodell og pådriver, og skape en læringskultur som fremmer dette. Det kan samtidig tenkes at det vil være en kvalitativ forskjell på læringen som tar sted på individnivå hvis læringen er styrt og beordret fra ledelsen, versus om læringen tar utgangspunkt i den enkeltes ønske og lyst for å lære.

I denne disiplinen ligger det til grunn at mennesker må vite hva som er viktig for dem, og at man må kontinuerlig lære seg å se sin egen virkelighet. Senge forklarer også at læring i denne disiplinen handler om å kunne produsere og tilrettelegge for de resultatene vi ønsker. Det som kjennetegner mennesker med høy grad av personlig mestring er blant annet at de er

endringsvillige, og at de er i en kontinuerlig læringsmodus som gjør at de ikke føler seg ferdig utlært, men har et indre driv for å lære mer. De er også bevisst egne styrker, svakheter og muligheter (Senge, 2006, s.131-133). Dette kan da ses i sammenheng med temaet motivasjon, og hvordan styrere motiverer sine ansatte for å gi de en indre motivasjon til å ha en høyere grad av personlig mestring i barnehagen. Som en del av det daglige personalmessige ansvaret til styrerne vil det derfor være hensiktsmessig å være bevisst sin egen lederrolle i hvordan en tilrettelegger og motiverer for personlig mestring.

2.6.2 Læring i team

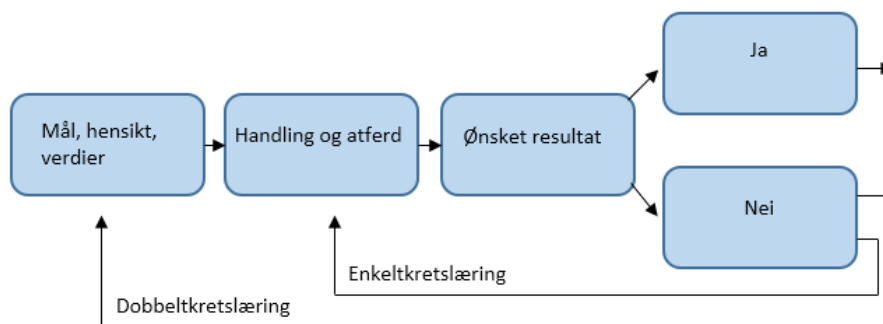
Læring i team kan ses i sammenheng med kollektiv læring, eller det å lære i lag. Det bygger på en kritisk tanke om at flere mennesker i et team, som samarbeider vil tenke og lære bedre enn enkeltindividene alene. Dette er et potensial som må utforskes og utvikles for å lære bedre sammen (Senge, 2006, s.219). Læring i team er også en prosess som omhandler å samkjøre menneskene i teamet, samt utvikle muligheten for et team til å oppnå de resultatene teamet ønsker. Dette er bygd på disiplinen personlig mestring og felles visjon. Ved å samkjøre menneskene i organisasjonen i form av å skape felles retning og mål, vil det bidra til å skape et felles motiv og visjon for å oppnå ønskede resultater (Senge, 2006, s.217-218). Sett i sammenheng med personlig mestring vil en kunne samkjøre individene i teamet, noe som vil gi bedre synergi blant individene i teamet og resultere i at en fremmer hele teamet. På samme måte som det er viktig å samkjøre individene i et team, betyr det også at hvis en ikke gjør det vil det kunne skape utfordringer. Dersom menneskene i teamet ikke går i samme retning, vil det påvirke kvaliteten og resultatene til teamet (Senge, 2006, s.218).

For å tilrettelegge for kollektiv læring i barnehagebasert kompetanseutvikling hvor alle skal være med, vil det å samkjøre personalet i barnehagen være viktig for å gjennomføre utvikling- og endringsarbeid på en vellykket måte. Det vil i tillegg fremme barnehagen som lærende organisasjon. Det vil også fremme sjansen for at læringen tar sted på organisasjonsnivå og ikke kun på individnivå. Senge (2006, s.220) fremhever også viktigheten av dialog og diskusjon når en skal lære seg å lære sammen i lærende team. Gjennom dialog vil en få utforsket temaer, delt kunnskap samt gjennomført konstruktive diskusjoner som kan bidra til refleksjon og nye perspektiver. Dette vil kunne skape utvikling for hele teamet, samt fremme læringsprosessen hvor en lærer i lag og går i samme retning.

2.6.3 Enkelt og dobbeltkretslæring

Argyris og Schön (referert i Gotvassli, 2019a, s.99-100) beskriver tre typer læring som er læring på ulike nivåer. Den første typen læring er *enkeltkretslæring*, som handler om

feilretting i form av atferd for å oppnå ønsket resultat. Den andre typen læring heter *dobbeltkretslæring* og handler om å vurdere og endre mål samt verdier, og inkluderer feilrettingen av atferd. Den tredje typen læring er *deuterolæring* som er å lære seg å lære, og i dette tilfellet å lære seg å utføre både enkelt- og dobbeltkretslæring. Denne typen læring kan ses i sammenheng med læring i organisasjon, hvor enkeltkretslæring ikke fremmer ny kunnskap, og det er derfor essensielt å lære seg dobbeltkretslæring for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon. En modell som fremstiller enkelt- og dobbeltkretslæring ses i figur 5.



Figur 5: Enkelt- og dobbeltkretslæring (Etter Gotvassli, 2019a, s.100)

Modellen viser hvordan enkeltkretslæring er læring på et nivå hvor en gjør endringer basert på handling og atferd for å få ønsket resultat. Hvis utfallet ikke er akseptabelt så gjøres en vurdering av hvordan en kan endre handling for å få ønsket resultat. En stiller ikke spørsmål om mål, hensikt og verdier, og tar dette som gitt og vurderer da bare hvilken handling som kan gi et akseptert utfall. På organisasjonsnivå vil organisasjonen bli svakere over tid hvis en bare utøver enkeltkretslæring. Dobbeltkretslæring viser at en stiller spørsmål rundt de mål og hensikter som ligger til grunn, og gir derfor grunnlag til å tenke at vurderinger basert på mål og hensikt vil medføre endring og læring på et dypere nivå enn å bare drive feilretting. En kan også se enkel-, dobbel- og deuterolæring som en form for grad av refleksjon. Gjennom enkeltkretslæring reflekterer en enkelt over *hvordan* oppnår jeg ønsket resultat, dobbeltkretslæring går dypere og stiller spørsmål til *hvorfor* lykkes jeg eller ikke, samt *hva* skjer. Til slutt er deuterolæring kritisk selvrefleksjon hvor en lærer seg å lære både enkelt- og dobbeltkretslæring (Gotvassli, 2019a, s.99-101). I ledelse for læring ser en da at produktiv ledelse vil fremme dobbeltkrets- og deuterolæring som et resultat av undring og refleksjon. En slik undringskultur vil reflektere i dypere grad og stille spørsmål rundt de hensikter og mål som ligger til grunn (Gotvassli, 2020, s.153).

2.7 Barnehagebasert kompetanseutvikling

Til nå har jeg redegjort for læring fra individ til organisasjonsnivå, ledelse for læring, organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Som en oppsummering ser en at denne måten å tenke læring på er det barnehagebasert kompetanseutvikling prøver å ta inn under seg. Barnehagebasert kompetanseutvikling blir en oppsamling av synspunktene, og står godt i forhold til perspektivet på organisasjonslæring og lærende organisasjon. I barnehagebasert kompetanseutvikling er det kollektive læringsprosesser som står i fokus der en trenger ledelse som orkestrerer dette. For å avklare begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling har jeg valgt å ta utgangspunkt i kompetansestrategien *kompetanse for fremtidens barnehage 2018-22*, da det er den autorative kilden for fremstilling av det. Strategien forklarer begrepet slik:

«Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak er utviklingsarbeid som involverer hele personalet, og som foregår i den enkelte barnehage. Barnehageeier har ansvar for tiltakene som utvikles lokalt, i samarbeid med relevante kompetansemiljøer, barnehagemyndigheten, og gjerne med andre barnehager og på tvers av kommuner. Tiltakene skal være forankret hos pedagogisk leder, styrer og eier og skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå. Tiltaket vil være sentralt i videreutviklingen av regionale ordninger for kompetanseutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23).

Slik det fremstår tolker jeg det slik at hovedpoenget i barnehagebasert kompetanseutvikling er at det vektlegger kollektive læringsprosesser, og det er utviklingsarbeid som foregår primært i den enkelte barnehage. Tradisjonelt sett har kompetanseutvikling blitt assosiert med eksterne kurs, derfor vil barnehagebasert kompetanseutvikling bryte med den tradisjonelle og styrende formen for kompetanseutvikling i barnehagen (Lai, 2013, s.17). Det vil derfor være relevant å se på læringsprosesser fra individnivå til det kollektive, i tillegg til endring- og utviklingsprosesser.

Selv om barnehagebasert kompetanseutvikling er et nytt begrep i barnehagesammenheng og det bryter med det tradisjonelle synet på kompetanseutvikling, vil det i så måte ikke være en ny arbeidsform i forhold til kompetanseutvikling, men en ny måte å planlegge, organisere og gjennomføre kompetanseutvikling på (Gotvassli, 2020, s.72). Det er denne definisjon og forståelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling jeg vil ta utgangspunkt i videre i oppgaven. Denne måten å tenke kompetanseutvikling på vil i tillegg være et viktig verktøy for å implementere rammeplanen for barnehagen og fremme barnehagen som lærende organisasjon.

2.7.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling og kunnskapssyn

Det er ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsutvikling, og en av disse er et *sosiokulturelt syn* på kunnskapsutvikling i organisasjoner. Dette synet på kunnskap og læring har sammenheng med barnehagebasert kompetanseutvikling og barnehagen som lærende organisasjon. Dette synet på kunnskap og kunnskapsutvikling har bakgrunn i samskapt læring, noe jeg vil redegjøre for senere i kapittelet. I det sosiokulturelle perspektivet er det læring gjennom praksisfellesskap som er sentralt ved at kunnskap blir utviklet gjennom interaksjon i sosiale situasjoner (Gotvassli, 2019b, s.26).

Dette betyr at forståelsen av kunnskap er at kunnskap er noe som blir konstruert gjennom sosiale aktiviteter i en praktisk og faglig sammenheng. Forståelsen av kunnskap er at det må deles i praksisfellesskapet, og kunnskap blir sett på som en del av ferdighetskunnskap. I det sosiokulturelle perspektivet utvikler en også kunnskap gjennom blant annet erfaringslæring, veiledning, kunnskapsdeling og ferdighetstrening (Gotvassli, 2020, s.214). Denne måten å arbeide med kunnskapsutvikling på er det som går igjen i barnehagebasert kompetanseutvikling, som vektlegger kollektiv læring, refleksjon og endring- og utviklingsprosesser.

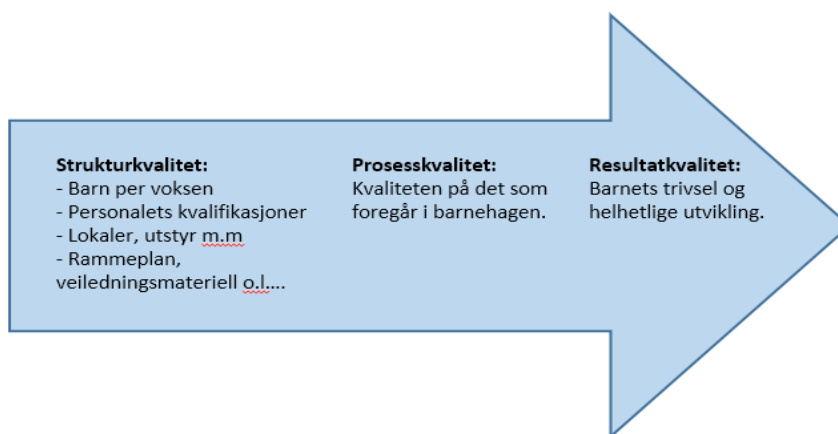
2.7.2 Barnehagebasert kompetanseutvikling som kvalitetsutvikling

Kompetansestrategien har som mål å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). I tillegg blir personalets kompetanse sett på som den viktigste enkeltfaktoren for kvalitet i barnehagen, et hovedfunn gjort i forskning om barnehagekvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s.57). Videre sier Utdanningsdirektoratet (2016) at alt kvalitetsarbeid i barnehagen skal ta utgangspunkt i rammeplanen for barnehagen og at utviklingsarbeid er en kontinuerlig og systematisk prosess. I kvalitetsutviklingen er det også viktig å involvere hele personalgruppen, og deretter bli kollektivt enige om mål og planer, for så å bestemme hvilke utviklingstiltak som skal gjennomføres. Å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling, hvor alle skal med, vil derfor være å arbeide med kvalitet for hele personalgruppen og i så måte øke kvaliteten i barnehagen og barnehagetilbudet.

Ved å drøfte kvalitet i barnehagen er det også viktig å ha en forståelse for kvalitetsbegrepet. Begrepet *kvalitet* er et komplekst begrep og har ingen klar definisjon. Dahlberg, Moss og Pence (2007, s.105) skriver at: «Quality cannot be reconceptualized to accommodate complexity, values, diversity, subjectivity, multiple perspectives, and other features of a world understood to be both uncertain and diverse». Med dette som utgangspunkt kan en ikke

definere og beskrive kvalitet på en måte som inkluderer alt av perspektiver, verdier og mangfold. Kvalitetsbegrepet vil derfor forstås ulikt av forskjellige mennesker, men for denne oppgaven velger jeg å ta utgangspunkt i Kvistad og Søbstad (referert i Schei og Kvistad, 2012, s.81) sin definisjon av barnehagekvalitet: «Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er». Tatt i betraktning at kvalitetsbegrepet er komplekst, og det er vanskelig å inkludere alt av perspektiver, så er det interessant å nevne at denne definisjon ikke tar utgangspunkt i eierperspektivet, men det er barna, foreldrene og de ansatte sin oppfatning og erfaring som vektlegges. Videre kan det tenkes at foreldrenes oppfatninger av barnehagen vil påvirkes av kompetansen til de ansatte. I tillegg vil kompetanseutvikling av personalet både påvirke barnehagetilbudet, samt påvirke personalet med tanke på hvordan de arbeider og hvorfor de gjør som de gjør. Dette vil også påvirke i hvilken grad barnehagen oppfyller barnehagens samfunnsmandat.

For å belyse bredden og dybden i kvalitetsbegrepet deler Utdanningsdirektoratet (2017b) begrepet i tre: *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultatkvalitet*. Strukturkvalitet blir forklart som rammene rundt prosesskvaliteten, og prosesskvalitet er det som foregår i barnehagen. Resultatkvalitet handler om hva en ønsker å oppnå med kvalitetsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Sammenhengen mellom disse tre kvalitetstypene vises i figur 6.



Figur 6: Sammenheng mellom kvalitetstypene (Etter Kunnskapsdepartementet, 2013b, s.19)

Gjennom å arbeide med personalets kvalifikasjoner samt å tilrettelegge for utstyr og læremidler vil en øke strukturkvaliteten i barnehagen, som igjen vil påvirke det som foregår i det daglige i barnehagen som er prosesskvaliteten. Dette vil fremme resultatkvaliteten som er

barns trivsel og utvikling. Barnehagebasert kompetanseutvikling derimot øker primært uformell kompetanse og handlingskompetanse. En kan ikke direkte tallfeste denne type kompetanse. Det betyr at barnehagebasert kompetanseutvikling i denne figuren vil omfavne prosesskvaliteten og øker personalets måte å jobbe med prosesser i barnehagen på. Arbeid med strukturkvalitet kan fremme eller begrense prosesskvaliteten, det betyr i praksis at hvis styrer i barnehagen tilrettelegger strukturen rundt barnehagen, kan det fremme arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling som skjer i det daglige. Samtidig hvis en ikke har gode strukturer rundt barnehagen, vil det kunne begrense prosesskvaliteten. Derfor er det et viktig lederansvar å både tilrettelegge for god strukturkvalitet samt lede den barnehagebaserte kompetanseutviklingen som er nødvendig for å styrke resultat kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s.19).

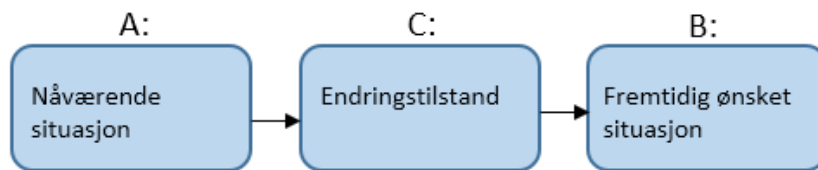
2.8 Organisasjonsendring

Barnehagebasert kompetanseutvikling er utviklingsarbeid som involverer hele personalet der styrerne har ansvaret for å lede barnehagebaserte utviklingsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Dette innebærer som teorien viser at barnehagen må være i endring for å utvikles, og styrers arbeid med å planlegge, gjennomføre og evaluere endringsarbeid i barnehagen er derfor essensielt for å drive barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette er et viktig ansvar som ligger på styrer, og det også hevdes at å lede organisasjonsendringer kan være en av de mest utfordrende oppgavene en kan gjøre som leder (Kirkhaug, 2017, s.163).

Endringer i organisasjoner blir tradisjonelt sett delt inn i *planlagt* og *kontinuerlig endring*. Planlagte endringer i organisasjonen er de typer endringer som er planlagt i ulike grader og hvor endringen og resultatet er noe forutsigbart. Kontinuerlig endring handler om at organisasjoner og dens omgivelser er i stadig forandring, som betyr at organisasjoner er i stadig endring på bakgrunn av dette. På mange måter supplementerer disse to endringstypene hverandre i forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling som innebærer endringsprosesser over lang tid. Dette gjør at endringer må både være planlagt, og at en må kunne gjøre kontinuerlige vurderinger og endringer underveis (Hennestad og Revang, 2017, s.87-91).

Om endringer som er ledet og styrt i organisasjonen brukes begrepet *endringsledelse*. Det er endringer som er planlagt og styrt. For å gjennomføre endringer må tre ulike forhold være til stede. Det første er å ønske endring av nåværende praksis, samt identifisere endringen. Det vil si å ha en forståelse for hvordan ønsket situasjon skal være. Det andre er å initiere og

gjennomføre endringen på en slik måte at utviklingen ikke blir til av tilfeldigheter. Til slutt må en ha fokus på selve gjennomføringen av endringen for å realisere den, og for dette kreves endringsledelse (Hennestad og Revang, 2017, s.92-93). En modell som viser endringsprosessen ses i figur 7.



Figur 7: Endring i retning av en formulert fremtid. (Etter Hennestad og Revang, 2017, s.92).

Modellen viser hvordan en tar utgangspunkt i nåværende situasjon (A) og identifiserer fremtidig ønsket tilstand (B). Hele prosessen for å oppnå ønsket tilstand, hvor en gjør endringen er da endringstilstanden (C). Prosessen for å komme fra A-B er kritisk for å få resultatet av endringen som ønsket. Modellen er enkel for å illustrere organisasjonsendring, men fremgangsmåte for å gjennomføre stegene vil variere ut fra hvilken endring det er som skal gjøres. Selve endringsfasen er da kvaliteten på endringen avgjøres, og styrers ledelse av endringer avgjør i stor grad kvaliteten på endringsarbeidet. Endringsledelse kan derfor utøves på en måte som enten er fremmende eller hemmende for endringer. Dårlig ledelse kan påvirke endringer i uønsket retning eller gi organisasjonen unødige belastninger, samtidig som god ledelse kan gi tydelig retning og framdrift for å komme fra A-B. Til slutt er det ingen fasitsvar på når en vet at endringer er gjennomført, og at endringen faktisk har skjedd. To av måter å vurdere om endring har skjedd, og om en har kommet i mål er å: 1) se om den nåværende situasjonen er lik den som først var tenkt som fremtidig tilstand, og 2) se om organisasjonen fungerer og handler på en slik måte som tenkt på forhånd (Hennestad og Revang, 2017, s.92-93).

2.8.1 Motstand mot endring

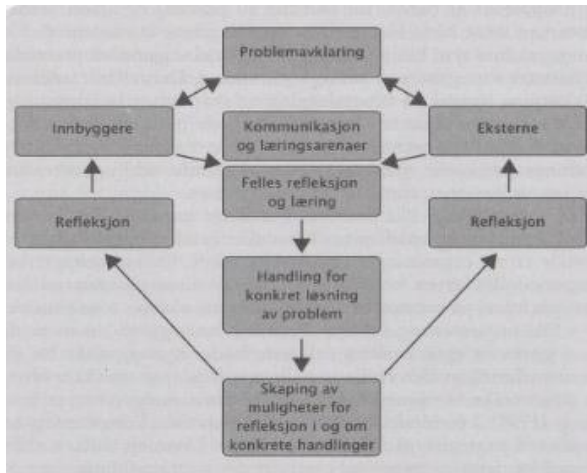
I endringsprosesser er det naturlig å møte ulike typer motstand mot endring. Litteraturen sier at selv om enkeltindivider eller grupper viser motstand mot endring er det ikke på grunn av uvitenhet eller en dysfunksjon, men det vil være naturlig for menneskene å beskytte egne interesser (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.378). Av ulike årsaker for motstand mot endring tenkt opp mot endringsprosesser i forhold til kompetanseutvikling, er det verdt å nevne blant annet *frykt for det ukjente*. Det vil si at endringen fører en fra en trygg situasjon til en usikker situasjon. Videre er *krav om nyinvesteringer* en årsak som kan være at enkeltindivider får krav om å tilegne seg ny kunnskap eller kompetanse, som fører til at nåværende arbeidsoppgaver

endres. Dette kan lede til at enkelte ikke ønsker endring. En annen årsak er *dobbeltarbeid* som betyr at mennesker reagerer på at å gjennomføre endringer krever ekstra innsats og ressurser, noe som kan oppleves som utfordrende i en allerede hektisk hverdag (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.379-381). Av årsaker i forhold til ledelsen kan det være at individer eller grupper ikke har tillit til ledelsen som foreslår endringer, eller at de ikke føler at endringene som ledelsen foreslår er nødvendige, eller at de er gjennomførbare. Det kan også være usikkerhet om endringene vil lykkes eller mislykkes (Yukl, 2015, s.223).

I ledelsen av motstand mot endring må en ha forståelse for at motstand er en naturlig reaksjon hos mennesker, og det trenger ikke være negativt. Som leder kan en bruke motstand mot endring til å få gode refleksjoner og diskusjoner rundt endringen som kan bidra til å gjøre endringsprosessen bedre. En annen måte å lede motstand mot endring på er å proaktivt forberede personalet på endring gjennom å gi informasjon om hva en skal gjøre og hvorfor endringen er viktig. En kan også involvere personalet i større grad, spesielt i beslutningsprosesser. En viktig jobb for styrere er derfor å skape oppslutning, minske usikkerhet og avklare misforståelser (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.382).

2.8.2 Den samskapte læringsmodellen

Samskapt læring kan ses i sammenheng med endring i organisasjoner i tillegg til organisasjonslæring, da det handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser. Samskapt læring vil være et verktøy for å lede utvikling hvor både hele personalgruppen lærer sammen, i tillegg til eksterne aktører. For styrere i barnehagen vil det være et lederansvar å strukturere prosessen mellom de som ytrer behov for endring og de som er pådriverne for endring. Dette vil bety å blant annet å tilrettelegge for læringsarenaer og muligheter hvor alle – interne og eksterne - kan ha kollektiv læring og refleksjon (Klev og Lenin, 2009, s.72-73). Modellen for samskapt læring ses i figur 8.



Figur 8: Samskapt læring (Klev og Lenin, 2009, s.74).

I samskapt læring vil en starte med en felles problemaforklaring, for deretter å tilrettelegge for en felles læringsarena for kommunikasjon som involverer både barnehagen internt og de eksterne aktørene. Med dette som grunnlag vil en gjennom dialog og læringsarenaer fremme felles refleksjon og læring. Det vil derfor være sentralt for styrerne i ledelsen av samskapt læring å tilrettelegge for gode arenaer. Videre vil en komme frem til mulige handlinger for å løse «problemet» som ble avklart i første fase, for deretter å reflektere over handlingene og resultatet av dem. Slik sett vil læringsprosessen i samskapt læring starte med kollektiv refleksjon, for deretter å gjennomføre endring på bakgrunn av det en kom frem til gjennom refleksjonen. Videre vil en igjen reflektere kollektivt over resultatene, før en gjennomfører individuell refleksjon og på den måten starter modellen for samskapt læring på nytt (Levin og Klev, 2009, s.78-79). Dette viser også hvordan læring foregår både på et individuelt og kollektivt nivå, og har sammenheng med Senge (2006) sin disiplin *læring i team*, i tillegg til *erfaringslæring*, da det i samskapt læring er sentralt å dele kunnskap og praksis.

2.9 Oppsummering av tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Tidligere forskning gir grunnlag for å påstå at vi vet lite om hva ulike styrere forstår med barnehagebasert kompetanseutvikling, og hvordan de faktisk arbeider med det. De teoretiske perspektivene jeg har presentert viser at i barnehagebasert kompetanseutvikling er fokuset på kollektive læringsprosesser, som innebærer kollektive utvikling- og endringsprosesser. I ledelse for læring kreves det ledelse som orkestrer dette, og et personale som er læring- og endringsvillig. Til slutt vil det å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling påvirke prosesskvaliteten i barnehagen, og denne måten å organisere og gjennomføre kompetanseutviklingen på har en tydelig sammenheng med barnehagen som lærende organisasjon.

3. Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for min metode – fremgangsmåte – for dette forskningsprosjektet. Her vil jeg starte med å redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted for oppgaven, og det kvalitative forskningsintervjuet. Videre vil jeg beskrive forskningsprosessen for innsamling av data, hvor jeg skriver om min forskerrolle, utvalg av informanter og datainnsamling. Deretter beskriver jeg plan for analyse og transkribering, før jeg til slutt skriver om forskningens kvalitet og overføringsverdi, samt forskningsetiske vurderinger for studien. Valg av metode vil også være påvirket av det jeg ønsker å forske på, og det er derfor en viktig sammenheng mellom problemstilling, vitenskapsteori og metode.

3.2 Vitenskapsteori

Innenfor vitenskapsteori er det flere ulike syn på både virkeligheten (ontologi), og kunnskapslæring (epistemologi) (Ringdal, 2018, s.37). Valg av vitenskapelig ståsted vil derfor være sentralt og ha betydning for hele forskningsprosessen. I det videre vil jeg argumentere for mitt eget vitenskapelige ståsted, med utgangspunkt i fenomenologien og hermeneutikken.

3.2.1 Fenomenologisk – hermeneutisk ståsted

Fenomenologi betyr læren om det som kommer til synet, og er en erfaringsorientert filosofi. Innenfor samfunnsvitenskap, og kvalitativ forskning brukes begrepet fenomenologi når en forsker på menneskers erfaringer. Målet er da å beskrive menneskers livsverden, altså deres opplevelser, tanker og følelser rundt de fenomenene som studeres (Nyeng, 2017, s.318). Dette samstemmer med Thagaard (2018, s.36) sin forklaring av fenomenologi, som skriver at i et fenomenologisk perspektiv ønsker en å forstå informantenes subjektive opplevelser og oppnå en dypere forståelse av mening. Videre vil en i et fenomenologisk ståsted kunne beskrive fellestrekk av erfaringene til informantene, som igjen vil kunne gi en forståelse av de fenomenene som studeres. Kvale og Brinkmann (2017) forklarer fenomenologi på følgende måte:

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann (2017, s.45).

Et fenomenologisk ståsted vil derfor samstemme med problemstillingen for dette forskningsprosjektet hvor jeg ønsker å beskrive barnehagestyreres tanker, opplevelser og følelser rundt tematikken barnehagebasert kompetanseutvikling, i forhold til hva de tenker om begrepet, deres erfaringer, opplevelser og arbeidsmåter. Jeg vil derfor som forsker ta utgangspunkt i at virkeligheten er slik de oppfatter den, og målet vil da være å beskrive deres livsverden slik de opplever den.

Hermeneutikken er læren om tolkning, og brukes i fortolkningslære. I denne oppgaven har jeg gjennomført tolkning av meningsinnhold, hvor jeg vil fortolke informantenes livsverden om det fenomenet som studeres. For dette vil det hermeneutiske ståstedet være relevant, og herav den hermeneutiske spiral som metodeprinsipp (Nyeng, 2017, s.319). Ved hermeneutisk meningsfortolkning hvor en bruker den hermeneutiske spiral vil en kunne utvikle kunnskap ved å ha en prosess der en bytter på å forstå hele og deler av teksten. På denne måten vil en først ha en forståelse av hele teksten, og når en ser på deler av teksten vil det kunne gi et nytt perspektiv og ny forståelse av teksten som helhet. Dette er en vekselvis prosess, som har som mål å utvikle ny og dypere kunnskap og forståelse ved meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann, 2017, s.237).

På denne måten vil jeg i et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted prøve å forstå essensen i det fenomenet som forskes på. I et fenomenologisk ståsted vil jeg beskrive de ulike barnehagestyrernes tanker, opplevelser og erfaringer rundt barnehagebasert kompetanseutvikling, og gjennom hermeneutikken fortolke de kvalitative intervjuene ved å se på helheten og delene av intervjuetekstene med fokus på meningsinnhold. Dette legger også til grunn at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, og Fangen (Referert i Thagaard, 2018, s.37-38) viser til *førstegrads-* og *annengradsfortolkninger*, som handler om å fortolke det som skjer ved å selv delta, eller fortolke det informantene selv allerede har tolket.

3.3 Kvalitative metoder

Ved valg av metodikk, metode og verktøy for å samle inn data er det flere muligheter. Det essensielle er at valgene en gjør passer til formålet. En kan derfor velge mellom å ha plan og fremgangsmåte for metoden klar som vil være retningsgivende for valg av problemstilling, eller en kan utvikle forskningsspørsmål klart og velge metode etter dette. Det viktigste er at de metodevalgene en tar passer til formålet på best mulig måte (Nygaard, 2017, s.25). Av metoder skilles det ofte mellom kvalitative og kvantitative metoder, hvorav kvalitative metoder generelt karakteriseres ved nærhet til felten, hvor en skal forstå sosiale fenomener

gjennom blant annet intervju, observasjon og aksjonsforskning. Kvantitative metoder karakteriseres ved større avstand til det som forskes på, hvor en kan ha større utvalg og studere fenomeners utbredelse og antall ved eksempelvis spørreundersøkelser og diverse analyser (Thagaard, 2018, s.15-16). Valget av metode vil derfor være kvalitativt eller kvantitativt ut fra hvordan fremgangsmåte en velger for å samle inn og analysere data. Det betyr også at en kan få ulik kunnskap og forståelse av samme fenomen ved å bruke ulike metoder (Tjora, 2018, s.29). Dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i at jeg fant tema og spørsmål til hva jeg ønsket å forske på, og endte da opp med et eksplorerende design hvor jeg ønsket å få kunnskap om hvordan styrere tenker, opplever og arbeider rundt barnehagebasert kompetanseutvikling. For å få utvikle kunnskap om dette er kvalitative intervju passende for å få besvare forskningsspørsmålene.

3.3.1 Kvalitative intervju

Kvalitative intervju som metode er en av de mest brukte metodene innenfor human- og samfunnsvitenskap for å undersøke menneskers livsverden. Årsaken til dette er at det kvalitative intervjuet er en god måte å utvikle forståelse og kunnskap rundt menneskers erfaringer, tanker og perspektiver fra deres ståsted og samstemmer derfor godt med et fenomenologisk ståsted. Intervjuet gir da mulighet til å komme nært innpå intervjupersonene og på denne måten få deres beskrivelser av det fenomenet som studeres, i tillegg til muligheten å stille utdypende og oppklarende spørsmål. Videre er det flere ulike typer intervju og måter å gjennomføre intervjuene på som gir ulike muligheter og begrensninger. En av disse mulighetene er det semistrukturerte intervjuet som jeg har valgt for dette forskningsprosjektet (Tangard og Brinkmann, 2012, s.17-24).

Kvale og Brinkmann (2017, s.137) forklarer det kvalitative intervjuet ved å beskrive det i syv faser. Første fase er *tematisering*, denne fasen består av å bestemme tema og formål med undersøkelsen før en velger metode. Videre er andre fase *planlegging*, hvor en skal planlegge hvilken kunnskap en vil samle inn og hvordan en skal gjøre det. Tredje fase er *intervjuing* hvor en utfører intervju på bakgrunn av en intervjuguide, og en tar hensyn til den mellommenneskelige relasjonen som påvirker kunnskapsutviklingen under intervjuet. Fjerde fase er *transkribering*, hvor en transkriberer det som blir sagt til tekst, som en forberedelse til *analysen* som er femte fase. Til slutt er de to siste fasene *verifisering* og *rapportering*, som handler om å undersøke forskningens kvalitet og overførbarhet, og formidle forskningen i en rapport som er i tråd med etiske retningslinjer.

3.3.2 Semistrukturert intervju

Intervjuene kan ha ulike former, alt fra å være en løs samtale rundt et tema, til å ha faste spørsmål som er bestemt på forhånd og som legger strenge føringer på hvordan intervjuet skal ta form. Hvilken struktur en velger å ha på intervjuet vil ha påvirkning på den dataen som samles inn og forskningens gyldighet. I dette forskningsprosjektet anså jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervju. Denne formen for intervju innebærer at en starter med å redegjøre *hva* en vil ha svar på, før en kartlegger *hvordan* en skal få svar på det, noe som også vil si at på denne måten vil mitt vitenskapsteoretiske ståsted prege hvordan kunnskapsproduksjonen vil foregå (Tanggard og Brinkmann, 2012. s.26-27).

I forkant av de semistrukturerte intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 3), hvor jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene for oppgaven og utarbeidet intervju spørsmål tilknyttet disse. En av fordelene med å utarbeide en intervjuguide på forhånd er at det gir intervjuet en struktur og form, og på denne måten får alle informantene svart på de samme spørsmålene, selv om rekkefølgen vil variere. Semistrukturerte intervju tilbyr også en naturlig fri flyt hvor informantene selv har mulighet til å reflektere og gå i dybden på det de synes er viktig. Samtidig får jeg som intervjuer mulighet til å stille oppfølging- og avklarings spørsmål. Intervjuguiden legger også føringer på hvilken kunnskap og forståelse en utvikler gjennom spørsmålene, og det er derfor viktig at spørsmålene er godt gjennomtenkt og stilles på riktig måte. Videre kjennetegnes de kvalitative semistrukturerte intervjuene ved nærhet til forskningen, hvor intervjuene foregår ansikt til ansikt og relasjonen mellom meg som forsker og informant vil påvirke datainnsamlingen. I det semistrukturerte intervjuet er det derfor viktig å ta hensyn til det interaksjonistiske perspektivet. I grove trekk forklarer Tjora (2018, s.31-32) at forskningsdesignet er forskersubjektiv og teoretisk, mens datagenerering – intervjuene – er intersubjektiv. Det vil si både informantsubjektiv og forskersubjektiv, mens dataanalysen og tolkningen er forskersubjektiv.

3.4 Forskerrollen og forforståelse

Tjora (2018, s.258) bruker begrepet forskersubjektivitet for å forklare at forskeren og den rollen forskeren har i et forskningsprosjekt vil påvirke forskningen. Det vil si at min plassering og min forforståelse vil påvirke valg av tema, datainnsamling og analysen i forskningen. Det vil derfor være viktig å synliggjøre og reflektere over egen forskerrolle. Jeg vil derfor starte med å redegjøre for min plassering og forforståelse i forskningsprosessen og tar utgangspunkt i Neumann og Neumann (2012, s.17) sine forklaringer på tre situeringer;

feltsituering, selvbiografisk situering og tekstsituering. Situering blir forklart som plassering, og i dette tilfellet forskerens situering – plassering – i forhold til forskningen.

3.4.1 Feltsituering

Feltsituering handler om hvordan jeg som forsker opplever og oppleves av de informantene som deltar i forskningen. Hvordan jeg blir opplevd vil kunne påvirke kunnskapsutviklingen i form av hva de snakker om, hvor mye de snakker om det, og på samme måte hva de velger å ikke snakke om (Neumann og Neumann, 2012, s.17). Dette handler også om menneskelige relasjoner, hvor min rolle og hvordan jeg som forsker oppleves vil kunne gi ulik kunnskap om samme fenomen. Jeg kan eksempelvis være lyttende og passiv, eller aktiv deltakende, som vil påvirke informantene og hva de snakker om. Det stilles derfor krav til rollen som intervjuleder, hvor en god intervjuer vil kunne variere sin egen rolle ut fra intervjuene og menneskene som deltar. Dette for å få mer gyldig data for å besvare forskningsspørsmålene (Tanggaard og Brinkmann, 2012 s.22).

Slik jeg opplevde informantene som deltok på de fem ulike intervjuene er at de selv hadde en positiv holdning og ønsket å bli intervjuet. Jeg opplevde det slik at de selv ville dele sine tanker og erfaringer rundt barnehagebasert kompetanseutvikling, og mye av dette tenker jeg handler om at de ønsket å delta i forskningsprosessen. Denne opplevelsen baserer seg også på at jeg opplevde at informantene var villige til å snakke, de holdt samtalen gående og de kom med gode refleksjoner. Noen av informantene sa også at de syntes det var givende å reflektere over egne erfaringer og praksis, og at intervjuet på denne måten var givende for egen yrkesutøvelse og læring. Av de informantene som deltok, var det også flere andre som ble forespurt om å delta, som takket nei eller trakk seg, noe jeg vil skrive mer om i *utvalg av informanter*.

Med tanke på hvordan jeg ble oppfattet, hadde jeg selv en tanke på forhånd om at jeg skulle være aktiv, dette i form av lyttende og nysgjerrig. Jeg føler selv at jeg klarte å fremstå på denne måten under intervjuene. Etter intervjuene avsluttet jeg med å spørre om hvordan de som ble intervjuet syntes intervjuet gikk, og ut fra tilbakemeldingen jeg fikk, i tillegg til egen opplevelse av datainnsamlingen, tenker jeg at jeg ble oppfattet slik som ønsket. Videre har jeg selv lite erfaring i rollen som intervjuer og var derfor spent før de første intervjuene. På grunn av god planlegging hvor jeg blant annet øvde på intervjuguiden, følte jeg at intervjuene fikk en naturlig og fri flyt. Jeg var også bevisst på at jeg ønsket å bygge en felles forståelse og oppfatning av at intervjuene ikke har en fasit, eller at det er noe rett eller galt svar, men det handler i større grad om styrerne – informantene – sin forståelse av barnehagebasert

kompetanseutvikling, og hvordan de arbeider med kompetanseutvikling i sin barnehage. Dette er noe jeg føler jeg klarte å gi uttrykk for og som la til grunn for en mer genuin og naturlig kunnskapsutvikling.

3.4.2 Selvbiografisk situering

Selvbiografisk situering er i stor grad knyttet opp mot forforståelse, og det handler om en forståelse av at fortid og framtid er til stede i nåtid. Fortiden gjør at en bærer med seg en forforståelse inn i forskningen, herunder kjønn, livssyn og lignende som gjør at all forståelse under forskningen er preget av en forforståelse. Som forsker må en da fortolke informasjonen som kommer fram under intervjuet. Mens feltsituering handler om å reflektere over hvordan informantene opplever meg (forskeren), og hvordan det påvirker intervjusituasjonen og datainnsamlingen, handler selvbiografisk situering om å reflektere over egen sosial posisjon og erfaringsbakgrunn (Neumann, og Neumann 2012, s.18-19).

Selv har jeg lenge interessert meg i tematikken kompetanseutvikling, og skrev bacheloroppgave om dette våren 2018. Gjennom masterprogrammet fikk jeg større kunnskap og forståelse for kompetanseutvikling i barnehagen, og da studiet handler om barnehageledelse ble ledelse av kompetanseutvikling temaet som ble valgt for denne studien. Av yrkeserfaring fra barnehagen har jeg ingen erfaring som styrer, men har annen erfaring fra barnehagesektoren samt ledererfaring fra forsvaret som har påvirket meg til å interessere meg for ledelse. Erfaringen fra barnehagen vil bidra til at jeg kan relatere meg, og snakke samme fagspråk som de jeg intervjuer. Manglende styrererfaring vil kunne gjøre at jeg ikke kan sette meg inn i deres arbeidssituasjon i like god grad, men heller prøve å forstå ut ifra hvordan de forklarer seg.

Jeg forstår det slik at min selvbiografiske situering har både muligheter og begrensninger. Dette betyr at jeg har en forforståelse som påvirker hva jeg velger å forske på. Videre kan det være både en svakhet og en styrke at jeg ikke har styrererfaring fra barnehagen når jeg velger å forske på styrerrollen. Det er en svakhet i forhold til at jeg har lite kunnskap om barnehagen som organisasjon fra et styrerperspektiv, noe som kan gjøre at jeg misforstår eller feiltolker det som blir sagt. Det kan også være en styrke i form av at jeg kan legge fra meg min forforståelse, som er hovedsakelig teoriladet og ikke erfaring- eller praksisrelatert, og heller lytte til datamaterialet i større grad. Jeg har heller ingen forventninger om hva informantene skal kunne, eller mene om barnehagebasert kompetanseutvikling, ei heller hvordan de skal arbeide med dette i sin barnehage. Dette kan være en styrke for å faktisk lytte til datamaterialet og arbeide ut fra det. Det vil kunne bidra til at jeg ikke aktivt leter etter visse

svar under datainnsamling eller fortolker det slik jeg mener det burde være, og heller prøve å fortolke meningen i det informantene sier mest mulig presist for å presentere deres livsverden.

3.4.3 Tekstsituering

Tekstsituering handler om å plassere seg i teksten, og reflektere over *hva* som kan bli konsekvensen av det det en presenterer. Hvordan forskeren plasserer seg i teksten vil da variere ut fra hvilken type tekst en publiserer, og i hvilken grad en situerer seg i teksten vil kunne påvirke hvordan teksten blir lest og forstått (Neumann og Neumann, 2012, s.20).

Da dette er en masteroppgave, er oppgaven gitt noen retningslinjer og føringer for hvordan den skal struktureres. I tillegg til dette er oppgaven rettet mot lesere innenfor barnehagesektoren, og hovedsakelig sensorer, veileder og medstudenter. Dette påvirker også hvordan jeg skriver oppgaven. I forhold til min skrivemåte kommer mitt fotavtrykk til syne i spesielt teori og drøftingsdelen. Videre har jeg bevisst valgt å ha en skrivemåte som fremhever informantene, og kombinerer informantutsagn med både sitat og gjenfortelling. Dette for å vise både deler og helheten av ulike fenomen.

3.5 Utvalg av informanter

I prosessen med å bestemme utvalget av informanter med tanke på hvem og antall er det ingen fasitsvar. Derimot vil rammene rundt forskningen legge føringer på utvalget. En bør derfor tenke på hvor mange og hvem som trengs for å få svar på det som forskes på. Det er anbefalt å gjøre få intervjuer hvor en kan gå i dybden, kontra å gjennomføre for mange intervjuer der en kan ende opp med for mye data som kan gjøre det vanskelig å gå i dybden av analysen og fortolkningen av materialet (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s.20-21).

I denne studien endte utvalget på fem informanter. Antall informanter er ofte et valg mellom det som er praktisk mulig i forhold til tid og om flere intervjuer vil gi mer relevante data. I forskningslitteraturen omtales ofte en utvalgsstrategi som innebærer å samle inn data til det oppnås metning, det vil si at datainnsamlingen pågår så lenge den gir forskeren ny informasjon (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2010). Etter å ha gjennomført fem intervjuer var min vurdering at ytterlige intervju ikke ville være nødvendig i form av å gi noe mer relevante data. Tiden til rådighet for en slik masteroppgave spilte også inn. Selve utvalget av informanter vil jeg kalle for et tilfeldig – strategisk utvalg. Med dette mener jeg at utvalget er tilfeldig i forhold til de informantene som ble valgt, men jeg hadde noen føringer på hvem jeg ønsket å ha som informanter. Jeg ønsket blant annet å ha informanter fra både kommunal og privat sektor for å se om datamaterialet viser noen forskjeller. Dette siden

kommunale barnehager er pliktet til å følge kommunale føringer, og herunder kompetansestrategien, mens private barnehager kan ha egne kompetanseplaner og ulik forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Videre hadde jeg en begrensning i forhold til geografi, med tanke på tilgjengelighet og gjennomførbarhet da utvalget ble begrenset til en kommune i Troms. Til slutt ville jeg ha barnehagestyrere som har minst ett års erfaring som styrer i samme barnehage for å ha mest mulig autentisk og relevante kilder, dette fordi barnehagebasert kompetanseutvikling er utviklingsarbeid som foregår over tid.

I seleksjonsprosessen for å innhente informanter opplevde jeg dette som noe utfordrende. Prosessen startet ved at jeg innhentet oversikt over alle barnehagene i kommunen, og deretter så på barnehager og styrere som var aktuelle ut fra inklusjonskriteriene. Jeg kontaktet deretter de ulike barnehagestyrerne pr. telefon og presenterte mitt forskningsprosjekt for å høre om de var aktuelle og interesserte i å delta. Deretter utsendte jeg over e-post informasjonsskriv og samtykkeskjema for forskningsprosjektet, for så få bekreftelse for deltakelse med avtale om tid og sted. For å unngå å måtte ekskludere noen fra studien grunnet stort ønske om deltakelse ble først seks styrere invitert til studien. Alle seks takket først ja til deltakelse, men tre trakk seg av ulike årsaker. Jeg kontaktet deretter to nye informanter, hvor den ene ble sykemeldt og den andre trakk seg en time før gjennomføring av intervju. Til slutt fikk jeg kontaktet to informanter til som deltok som planlagt. Det var derfor en noe krevende prosess å få gjennomført datainnsamlingen med utvalget siden det tok lengre tid enn planlagt, men som til slutt ordnet seg på en tilfredsstillende måte. Av de fem ulike styrerne som deltok gjennomførtes intervjuene i deres respektive barnehage. Jeg hadde verken privat relasjon eller kjennskap til informantene. Utvalget besto av fem kvinner, tre fra privat sektor og to fra kommunal.

3.6 Datainnsamling

Datainnsamlingen besto av fem ulike intervjuer som varte rundt en time pr. intervju. Til intervjuene hadde jeg med meg intervjuguiden, som la rammer og satt strukturen for intervjuene. Intervjuene besto av tre faser, hvor startfasen av intervjuene besto av ca. fem minutter med avklaring, informasjon, og oppvarmingsspørsmål, før neste fase var intervju spørsmålene i henhold til intervjuguiden. Til slutt besto avslutningsfasen av at intervjuet ble avrundet hvor informantene fikk mulighet til å legge til noe av det som ble sagt og dele sin erfaring fra intervjuet. Her ble det også gjengitt på nytt informasjon om deres rettigheter og hva som skjer videre med dataen som har blitt utviklet. Videre benyttet jeg meg av lydopptaker under intervjuene for å samle inn data. Bruken av lydopptaker ble informert

om og informantene ga samtykke til dette. Begrunnelsen for å bruke lydopptaker er for å nøyaktig få med seg det som blir sagt, samtidig som det lar samtalen få en mer naturlig flyt siden en ikke skriver notater underveis. Videre bidrar det til å opprettholde bedre fokus på informanten og for å få med seg det som blir sagt, verbalt og non-verbalt, med tanke på kroppsspråk og toneleie (Tjora, 2018, s.167).

I forberedelsene til datainnsamlingene gjennomførte jeg en pilotstudie med en styrer i en barnehage jeg hadde kjennskap til for å skape et autentisk prøveintervju hvor jeg fikk testet ut intervjuguiden min, og gjøre meg opp erfaring med å være intervjuer. Denne piloten anså jeg som givende og vellykket i form av at jeg oppdaget forbedringsmuligheter. Etter pilotstudien fikk jeg tilbakemeldinger på meg som intervjuer og intervjuguiden ble noe justert. Etter anbefaling av hun som deltok på piloten lærte jeg meg intervjuguiden på egenhånd, slik at jeg i datainnsamlingen følte jeg kunne føre intervjuet på en god måte i henhold til intervjuguide, uten å være bundet av den i stor grad.

Intervjuene tok sted i de ulike barnehagene hvor styrerne jobber. Det var de selv som valgte hvor de ville gjennomføre intervjuene, og noen valgte enten eget kontor eller et møterom i egen barnehage. Tanken bak å la de velge sted for gjennomføring av intervju, er at de selv skal kunne velge et sted hvor de føler seg komfortabel og trygg. Dette er en viktig forutsetning for å ha en god intervjusituasjon, hvor informantene kan ha mulighet til å tenke høyt, reflektere og hvor digresjoner er tillatt (Tjora, 2018, s.118-121). I

datainnsamlingsprosessen gjorde jeg meg også flere erfaringer, blant annet hvordan jeg ønsket å fremstå og være under intervjuet, samt noen utfordringer. Intervjusituasjonen blir påvirket av interaksjon og relasjon mellom menneskene, og i dette tilfellet er det både forskjell i alder, kjønn, yrkeserfaring og vår forforståelse og teoretiske forståelse. Dette gjør at det kan være ulike forventninger om hva som kan være en gitt sannhet, eller at informasjon som blir delt blir tatt for gitt uten at jeg forstår sammenhengen eller hva det egentlig betyr. Dette gjorde at jeg som intervjuleder hadde en rolle hvor jeg var aktiv og lyttende, men også nysgjerrig. I praksis betyr dette at jeg i stor grad la opp til at styrerne fikk fortelle det de ønsket, men jeg brukte aktivt ulike spørsmålsverktøy som «kan du forklare dette?» og «hvorfor tenker du slik?». Å ha en mer nysgjerrig og undrende fremgangsmåte erfarte jeg som positiv i form av at styrerne selv fikk reflektert i en dypere grad. Ved å forklare og reflektere over temaet for intervjuet opplevde jeg det slik at vi i større grad unngikk misforståelser, og jeg fikk en bedre forståelse av hva de legger i de ulike begrepene de bruker og valg og handlinger de gjør.

Med tanke på utfordringer erfarte jeg at 60 minutter på et intervju kunne gå veldig raskt. I tillegg kjente jeg på et stress om at alle spørsmålene i intervjuguiden ikke skulle bli besvart innenfor tidsrammen. I noen av intervjuene var ikke dette et problem, men jeg opplevde at styrerne vektla de ulike spørsmålene i ulik grad i forhold til bruk av tid. Dette gjorde at innholdet i intervjuene ble vektlagt forskjellig, som gjør at det stilles krav til meg som forsker for å styre intervjuet. Siden jeg har liten erfaring som intervjuer erfarte jeg at det kunne være utfordrende å styre samtalen tilbake på temaet de gangene samtalen utviklet seg til å omhandle noe som ikke hadde med tematikken å gjøre, eller føre samtalen videre for å få svar på alle spørsmål. Videre transkriberte jeg intervjuene rett etter de ble gjennomført. Etter å ha transkribert de to første intervjuene oppdaget jeg i datamaterialet at det er interessant å vite noe om hvor eller hvordan de ble kjent med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg la deretter til dette spørsmålet på intervjuguiden og hadde det med videre til de resterende intervjuene. Til slutt opplevde jeg at det var god kvalitet på lydopptakene av intervjuene, noe som gjorde transkriberingsfasen enklere som jeg vil skrive mer om i neste kapittel.

3.7 Fra intervju til tekst

En viktig del av prosessen for det kvalitative intervjuet er å transkribere den muntlige samtalen fra intervjuene til tekst, som deretter gir grunnlaget videre for analysen av de ferdig transkriberte intervjuene. Funnene i analysen skal til slutt presenteres i neste kapittel i oppgaven, og drøftes opp mot valgt teori for å belyse problemstillingen (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s.33).

Transkripsjon blir forklart som å oversette, da det muntlige språket og det skriftlige språket er to ulike språk. Dette fordi det muntlige språket er blant annet preget av dialekt og talemåte, og siden kroppsspråk og toneleie ikke lar seg direkte overføre, så kan mye informasjon gå tapt eller bli misforstått i prosessen fra tale til tekst. I min strategi for å transkribere intervjuene valgte jeg en enkel transkripsjonsstrategi, hvor jeg transkriberte ordrett det som ble sagt og transkriberte det til bokmål. Jeg valgte også å transkribere intervjuene selv for å bli bedre kjent med datamaterialet. Videre gjennomførte jeg transkriberingene rett etter intervjuene og brukte ca. 6-7 timer pr. intervju. Årsaken for at jeg valgte å transkribere intervjuene rett etter gjennomførelse var at intervjuene var ferskt i minne, og at jeg erfarte at dette var nyttig for å forstå meningen og samtidig huske hva som ble sagt i oversettelsen fra tale til tekst (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s.34-35).

3.7.1 Analyse med fokus på mening

Postholm (2010, s.86) forklarer kvalitative analyser ved at analysen starter ved det første intervjuet, og datainnsamling og analyse er dynamiske prosesser, men etter datainnsamlingen vil analysen ha et større fokus og det kan derfor være problematisk å sette en start- og sluttdato for analysen. Dette er noe jeg har erfart selv, da jeg etter det første intervjuet gjorde noen refleksjoner og analyser av intervjuet. Selv etter endt datainnsamling og når jeg tenkte at selve analysen var ferdig, oppdaget jeg likevel flere funn helt frem til oppgavens slutt. Videre skriver Postholm (2010, s.86) at jeg – forskeren - er det viktigste forskningsinstrumentet i analysen, og analysen vil bli preget av min bakgrunn og de teorier som jeg tar med meg inn i analysen. Dette er redegjort for gjennom vitenskapsteori og situering.

Fremgangsmåten jeg valgte for å analysere datamaterialet var med fokus på mening. Å gjennomføre analysen i denne fremgangsmåten består av tre faser som er *meningskoding*, *meningskondensering* og *meningsfortolkning* (Kvale og Brinkmann, 2017, s.223). I denne analysestrategien har jeg valgt å fokusere på hva som blir sagt, og første del av analysefasen besto av å lage meningskoder for relevante avsnitt. Her leste jeg over alt datamateriale og lagde nøkkelord for det som var interessant for å svare på min problemstilling. Dette hjalp meg i stor grad for å få oversikt over all datamaterialet. Det var en omfattende prosess som ble gjort flere ganger siden jeg fant nye koder underveis i prosessen ved å lese deler og helheten av datamaterialet som ga en større forståelse. Neste fase besto av meningskondensering som tok utgangspunkt i de relevante avsnittene som var kodet. Her kondenserte jeg avsnittene og fant meningen i hva som ble sagt, for så å beskrive det med færre ord. Fordelen med meningskondensering er at det bidrar til å enklere forstå hva som faktisk *menes* med lengre avsnitt. Siste fase i analysen besto av meningsfortolkning, som omhandler å utvide teksten i form av å gå utover det som blir direkte sagt samt fortolker meningen. Gjennom meningskoding og meningskondensering vil en bryte ned teksten, men i meningsfortolkning vil en legge til hermeneutiske lag som gjør at en kan få større forståelse (Kvale og Brinkmann, 2017, s.230-234).

En kan også bruke dataprogrammer for analyse av kvalitative data som kan være nyttig i analysen (Tjora, 2018, s.226-227). I analysen benyttet jeg meg av dataprogrammet NVivo, som hjalp meg å kode samt organisere datamaterialet. Selv har jeg aldri analysert datamateriale på dette omfanget tidligere, men opplevde at NVivo bidro til å hjelpe meg i analyseprosessen. Dette er fordi programmet kan hjelpe meg å finne alle relevante avsnitt fra samme koder, og ved et enkelt trykk på koden kan en gå inn å se helheten i teksten. Det var

også effektiv for å organisere de kondenserte avsnittene, samt holde oversikt i all datamaterialet.

3.8 Forskningens kvalitet og generaliserbarhet

For å reflektere kritisk over forskningens kvalitet og overføringsverdi skriver Nygaard (2017, s.32) at det er tre ulike begreper for å gjøre dette. Det er validitet, reliabilitet og generalisering. I kvalitativ forskning, og norsk sammenheng blir disse tre begrepene ofte omtalt som *pålitelighet* (reliabilitet), *gyldighet* (validitet) og *generaliserbarhet* (generalisering), og det er disse begrepene jeg vil benytte meg av i denne oppgaven (Tjora, 2018, s.231). Forskningens *gyldighet* handler om de svarene en får i forskningen faktisk svarer på de spørsmålene en stiller. Altså hvor gyldig er forskningens resultater i forhold til det som faktisk forskes på, og en kan styrke gyldigheten ved å reflektere over sammenheng mellom forskningsspørsmål og metodevalg, med tanke på datagenerering og analyseprosess. Videre handler forskningens *pålitelighet* om at forskningen skal være utført på en pålitelig måte, og herunder skal en kunne gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent samt vise til hvordan dataen har blitt utviklet, og en viktig faktor her er forskerens posisjon i forskningsprosessen (Tjora, 2018, s.232–237). Til slutt handler *generaliserbarhet* om å vurdere de tolkningene av funnene en gjør i forskningen, om de kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s.193-194).

I denne oppgaven har jeg ønsket å styrke gyldigheten ved å innledningsvis i metodekapittelet vise til sammenhengen mellom problemstilling, forskningsspørsmål og fremgangsmåte for datainnsamling, i tillegg til å beskrive fremgangsmåte for analysen. Videre har jeg en teoretisk gjennomsiktighet i oppgaven, hvor jeg viser til mitt vitenskapsteoretiske ståsted som sier noe om grunnlaget for mine tolkninger. Jeg styrker også gyldigheten og viser transparens til studien ved å legge ved intervjuguiden som viser spørsmålene. Med tanke på pålitelighet har jeg i hovedsak ønsket å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, og derav vektlagt metodekapittelet og gitt det god plass i oppgaven. Jeg har også beskrevet hvordan utvalget av informanter har blitt valgt ut, og redegjort for forståelse for det interaksjonistiske perspektivet, som viser til at kunnskapsutviklingen påvirkes av kontakten mellom meg og informanten. Dette vil også si at hvis en annen forsker hadde gjort det samme som meg, vil jeg ikke gå ut fra at de hadde fått nøyaktig den samme datainnsamlingen, men det kan tenkes at ved å bruke intervjuguiden ville de stort sett fått de samme funnene som jeg har fått i min forskning. Jeg har også vektlagt å redegjøre for min forforståelse og min plassering – situering - i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s.187-189).

For generaliserbarhet viser Tjora (2018, s.239) til ulike former for generalisering som er *naturalistisk generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering*. Av disse tre formene har jeg valgt naturalistisk generalisering. Denne formen for generaliserbarhet handler om at forskeren redegjør godt nok for forskningsprosessen, til at leseren av teksten selv skal kunne vurdere hvorvidt forskningen er gyldig og i hvilken grad den er generaliserbar, eller har overføringsverdi i andre sammenhenger. Siden jeg forsker på et lite utvalg av styrere, støtter jeg meg til Tjora sin forklaring om naturalistisk generalisering, og lar det være opp til den enkelte leser å gjøre seg opp en mening om generaliserbarheten.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

For det kvalitative forskningsintervjuet er det ikke bare intervjuet en må ta forskningsetiske hensyn til, men hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2017, s.95). Det er derfor flere etiske vurderinger en må ta underveis i forskningsprosessen, og jeg vil redegjøre for hvilke vurderinger jeg har tatt i denne forskningen. Generelt innenfor samfunnsvitenskap og humaniora, har De nasjonale forskningsetiske komiteene laget noen retningslinjer som er rådgivende og veiledende for å reflektere over etiske problemstillinger, og fremme en god forskningspraksis. Retningslinjene er 1) forskning, samfunn og etikk, 2) hensyn til personer, 3) hensyn til grupper og institusjoner, 4) forskersamfunnet, 5) oppdragsforskning og 6) forskningsformidling (NESH, 2016). Jeg vil ta utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet syv faser som beskrevet tidligere for å vise de etiske vurderingene som ble tatt underveis i forskningsprosessen.

I forberedelsene og planlegging av forskningsprosessen fikk jeg godkjent forskningsprosjektet av NSD, som vil si at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med personregelverket (vedlegg 2). Videre i prosessen med å finne utvalg av informanter, redegjorde jeg for deres rettigheter og hvordan jeg vil bevare og bruke deres opplysninger, samt hvilke konsekvenser det vil ha for de å delta. Før intervjusituasjon tok sted fikk jeg derfor informert samtykke fra informantene for å delta i forskningen. Videre i intervjusituasjonen var det viktig for meg å vite at informantene følte seg trygge, og at all informasjon er anonymisert. Intervjuene ble anonymisert gjennom å endre navnene til deltakeren til informant 1-5. Jeg la også inn tid til å høre om deres opplevelse av intervjuet, og gikk gjennom deres rettigheter på nytt. For transkribering har jeg redegjort for hvordan jeg valgte å transkribere intervjuene, og i dette arbeidet har jeg lagt ned mye tid siden det er viktig for meg å transkribere intervjuene så korrekt som mulig. I tillegg til å transkribere intervjuene slik at de er anonymisert, har jeg også ivaretatt det som er blitt fortalt i konfidensialitet som

ikke er av relevans for å svare på forskningsspørsmålene. For analysen har jeg gjort etiske vurderinger på hvor kritisk dataen skal analyseres og tolkes, og her gjort en vurdering om å tolke det i beste evne etter slik jeg oppfattet at informantenes egentlige meninger er. Til slutt for verifisering og rapportering har jeg i forlengelse av analysen ønsket å rapportere den kunnskapen jeg har fått så gyldig som mulig ut ifra den forståelsen jeg har utviklet. I denne oppgaven har jeg gjort en vurdering på at den informasjonen som fremkommer av oppgaven er i henhold til etiske vurderinger i forhold til konfidensialitet, anonymitet og eventuelle konsekvenser for de som har deltatt i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2017, s.97).

3.10 Muligheter og begrensninger ved mitt forskningsprosjekt

Mitt forskningsdesign for denne oppgaven gir ulike muligheter og begrensninger, og hva som er muligheter og begrensninger er avhengig og påvirkes av de valgene jeg tar underveis. Jeg vil derfor presentere mine refleksjoner rundt de mulighetene og begrensningene som er aktuelle når det kommer til mitt forskningsdesign for studien.

I forhold til muligheter, så gir mitt vitenskapsteoretiske ståsted – fenomenologi – et godt utgangspunkt for å beskrive styrernes tanker, følelser og erfaringer rundt barnehagebasert kompetanseutvikling (Nyeng, 2017, s.318). Videre er valget av kvalitativt intervju en god måte å få kunnskap og forståelse for hvordan styrerne arbeider, forstår og tenker rundt barnehagebasert kompetanseutvikling. Vitenskapelig ståsted og metode samstemmer derfor på en god måte, og gir meg som forsker et godt utgangspunkt for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven. Jeg tenker også at bakgrunnen for valg av informanter ga denne oppgaven informanter som hadde mulighet til å uttale seg reflektert rundt kompetanseutvikling, og at valgene som ble gjort førte til at forskningsprosessen, datainnsamling og analyse ble utført på en pålitelig og gyldig måte.

Samtidig som jeg mener at forskningsdesignet gir mulighet for å svare på problemstillingen på en god måte, er det fortsatt flere ulike begrensninger ved de valgene jeg har tatt. Et viktig spørsmål mener jeg er hvor gyldig er datainnsamlingen for å svare på hele problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det kvalitative intervjuet gir styrerne mulighet til å svare på alle forskningsspørsmålene, men jeg mener at det gir best grunnlag for å svare på hva de forstår med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, og hvilke erfaringer og opplevelser styrerne har med barnehagebasert kompetanseutvikling. Samtidig som de kan svare på hvordan de leder arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan de arbeider for å fremme læringsprosessen i personalet fra individ- til organisasjonsnivå, kan det være en

annen metode for å gi mer valid data på dette. På denne måten kunne oppgaven ha styrket seg ved å bruke metodetriangulering, hvor en bruker ulike metoder i samme forskningsdesign. Eksempelvis vil deltakende observasjon kunne styrket det kvalitative intervjuet som metode (Larsen, 2008, s.27). Det er derfor en begrensning siden jeg ikke har valgt å benytte meg av metodetriangulering for denne oppgaven og årsaken for dette er basert på rammene rundt oppgaven. Jeg tok en vurdering på hva jeg anser som mulig å gjøre ut fra den tilgjengelige tidsrammen og oppgavens omfang.

Andre begrensninger i forhold til forskningens kvalitet er i forhold til påliteligheten. Her vil den kunne forsterkes ved at flere forskere enn meg deltar i forskningsprosessen, og for gyldigheten kunne jeg brukt en annen forsker til å spille djevelens advokat for å vurdere min metode og analyse (Thagaard, 2018, s.188-189). Til slutt vil jeg nevne en siste begrensning ved metoden min som er i forhold til intervjuguiden. Dette siden jeg etter to intervjuer la til et spørsmål som resulterte i at ikke alle informantene fikk svart på dette spørsmålet. Dette var i forhold til hvordan de ble kjent eller fikk forståelse for begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling.

3.11 Oppsummering metode

I dette kapitlet har jeg redegjort for min fremgangsmåte for dette forskningsprosjektet. Mitt vitenskapelig ståsted for oppgaven er fenomenologisk – hermeneutisk, hvor jeg gjennomførte kvalitative intervju. Videre har jeg redegjort for min forskerrolle og forforståelse gjennom felt-, selvbiografisk- og tekstsituering. Datainnsamlingen besto av semistrukturert intervju med fem informanter, og analysestrategien var med fokus på mening. Til slutt har jeg reflektert over forskningens kvalitet og generaliserbarhet, forskningsetiske vurderinger og muligheter og begrensninger knyttet til denne forskningsprosessen.

4. Presentasjon av funn

4.1 Innledning

Dette kapitlet er viet til analysen av datamaterialet, og her vil jeg presentere funn og drøfte hvordan disse kan gi svar på mine forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg har valgt å strukturere kapitlet etter forskningsspørsmålene til oppgaven, og i neste kapittel *drøfting av funn* vil jeg besvare problemstillingen og analysere funnene i lys av teoretisk rammeverk. For å opprettholde anonymiteten til styrerne i forskningsprosjektet vil jeg henvise til de som

informant 1-5. Jeg vil også få fram deres stemme ved å benytte meg av direktesitat, og videre skrive med egne ord for å presentere deres meninger, tanker og erfaringer.

4.2 Hva forstår styrene med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling?

Funnene viser at de fem styrerne har ulike tanker, refleksjoner, erfaringer, forståelse og kjennskap til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. For de styrerne som fortalte at de ikke kjenner til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, har intervjuet tatt utgangspunkt i begrepene de bruker som er *kompetanseutvikling* og *kompetanseheving*. Det vil derfor drøftes senere om styrerne fortsatt arbeider og forstår kompetanseutvikling på en måte som gjør at de arbeider barnehagebasert eller ikke. Det er også ulike tanker og meninger om hvorfor en skal arbeide med kompetanseutvikling i egen barnehage som analysen vil vise.

4.2.1 Kjenner styrerne til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling?

På spørsmål om styrerne kjenner til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, svarte to av styrerne at de ikke kjenner til begrepet, og tre av styrerne at de gjør det. Av dette var det begge styrerne fra kommunale barnehager som sa de kjente til begrepet, mens fra de private barnehagene var det bare en av styrerne som hadde kjennskap til begrepet. Videre hadde alle styrerne forskjellige svar på spørsmål om hvordan de har kjennskap til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. Informant 2 fortalte at hun hadde lest kompetansestrategien, og blitt kjent med begrepet gjennom strategien, og ga uttrykk for at dette var et tema hun var komfortabel med. Informant 3 og 4 la til grunn at begrepet har blitt brukt i kvalitetsutviklingsplanen til kommunen, og har gjennom denne gjort seg kjent med begrepet. Informant 1 og 5 har ikke hørt om begrepet selv, og informant 1 undret seg om begrepet og fortalte:

«Nei, ikke det begrepet, vi bruker kompetanseutvikling hos oss. Kjært barn har mange navn, og nei det bruker vi ikke. (...). Her skal det være et lite feilmoment, på at jeg ikke har fått det med meg, men konsernet bruker det. Det kan du sjekke med andre barnehager, for lederen min (navn på leder) som er sjef for alle barnehagene i hele Norge er veldig flink på det her. Så jeg vil tro at de bruker barnehagebasert kompetanseutviklingsbegrepet, men jeg har ikke fått det med meg. Da vil det eventuelt komme inn i vårt planverk etter hvert» (Informant 1).

Det fremsto derfor slik at den denne styreren er usikker på om konsernet faktisk bruker begrepet, men hun ga uttrykk for at det er tilfellet da hennes leder igjen er kjent for å være flink på fagbegreper. Måten styreren svarte på gjorde at begrepet for henne fremsto som

ukjent. Hun benytter seg av begrepet *kompetanseheving*, et begrep hun omtalte med større selvsikkerhet og mening om. På samme måte fremsto begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling som uklart for informant 5, som ønsket å bruke *kompetanseutvikling* for intervjuet, som er et begrep hun har erfaring og meninger rundt. Styrene fra kommunal sektor har blitt kjent med begrepet gjennom kommunale planverk som referer til kompetansestrategien og var tydelig på at de kjenner til begrepet.

Av funnene relatert til hva styrerne selv legger i begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, svarte informant 1 på hva hun legger i begrepet *kompetanseheving* siden det er det hun bruker i sin barnehage, og informant 5 ut fra begrepet *kompetanseutvikling*. Funnene her viser til at alle har en mening om begrepet, og at de legger ulikt innhold i begrepene, hvor det også er noen fellestrekk. Informant 1 forklarer kompetansehevingsbegrepet ved å si at hun synes det er mange måter å forstå begrepet på da det er et vidt begrep, og hun forklarer videre at det kan deles inn i formell kompetanseheving som videreutdanning, i tillegg til praktisk kompetanseheving som er å heve kompetansen sin på det en faktisk må gjøre i hverdagen sin på jobb. I tillegg skiller hun mellom intern og ekstern kompetanseheving, den kompetansehevingen som skjer internt i barnehagen og det som skjer utenfor barnehagen. Informant 2 hadde en annen mening av begrepet, og forklarte hennes forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling slik:

«Det som jeg tenker er hovedsaken med det er jo at det vi skal ha kompetanseutvikling på, skal være det vi har behov for her og nå, og at vi må kartlegge behovene fortløpende. Også ser vi veldig ofte om vi har kompetansen i egne rekker. Kan vi legge opp til kompetanseutviklingen selv, og det gjør vi både i barnehagen, men også i enheten for vi er organisert med flere barnehager i en felles enhet. Så en god del av det foregår også på tvers av barnehagene. Også da at vi må hente inn kompetanse, så klart, når vi ser at vi ikke har det i egne rekker. Det er sånn jeg oppfatter det» (Informant 2).

Mens informant 1 la ulike typer kompetanseheving som grunnlag for hva kompetanseutvikling er, fokuserte informant 2 på at barnehagebasert kompetanseutvikling handler om å øke kompetansen på de behovene barnehagen har, og at det er noe en kan gjøre internt i barnehagen, eller i samarbeid med de andre barnehagene i enheten. Informant 3 forklarte at hun tenker helhetlig rundt begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. Hun sa: «når man skal utvikle barnehagefaglig kompetanse, så tenker man i større grad helhetlig og prosjekter i hele organisasjonen. Det er ikke kompetanseutvikling basert på enkeltpersoner nødvendigvis, men hele miljøet, slik jeg har tenkt rundt det». For henne er altså

barnehagebasert kompetanseutvikling prosjekter som involverer hele personalgruppen og ikke bare enkeltpersoner. Informant 4 derimot legger mer fokus på refleksjoner og egen praksis for å forklare hva hun legger i barnehagebasert kompetanseutvikling, og sa følgende:

«Det handler om den kompetansen man klarer å utvikle i forbindelse med sin egen praksis, eller andre sin praksis. At det ikke er nødvendigvis på kurs man får utviklet sin egen kompetanse, men det er gjennom å tenke gjennom egen praksis. (...) Jeg legger det i barnehagebasert kompetanseutvikling, at det er det vi gjør i den daglige jobben, og de refleksjoner vi gjør av egen praksis».

Den siste styreren, informant 5, bruker begrepet kompetanseutvikling, og hun tenker at kompetanseutvikling handler om å utvikle den kompetansen som en allerede har i barnehagen, i tillegg til å tilegne seg ny kompetanse når det kommer krav og forventinger til barnehagen. Dette viser at alle styrerne har ulike tanker om hva innholdet i (barnehagebasert) kompetanseutvikling er, noe som også kan gi indikasjoner på hvorfor de tenker en skal arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin barnehage.

4.2.2 Hvorfor arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling?

På spørsmål om hva styrerne tenker er målet for å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling, og hvorfor de ønsket å arbeide med kompetanseutvikling i sin barnehage viser funnene i analysen at informantene har ulike syn og tanker rundt dette. Det er likevel noen likheter å trekke mellom de ulike informantene. Alle styrerne ga uttrykk for at det er viktig å ha kompetente ansatte som kan utføre en god jobb, og av disse la to av styrerne vekt på at det handler om å bygge en forståelse for hva en gjør og hvorfor, samt at personalet må holde seg oppdatert da det stilles mange krav til barnehagen. Informant 1 sa: «Målet er at alle skal utvikle seg og få en grunnleggende holdning til det vi driver på med. (...) Alle skal ikke kunne akkurat det samme, men vi skal kunne forskjellige ting og kunne utfylle hverandre i et team».

Videre la informant 3, 4 og 5 vekt på at kompetanseutvikling er viktig siden det handler om effekten for barna. Informant 3 forklarte at hun tenker at grunnen for å satse på barnehagebasert kompetanseutvikling er: «fordi at jeg synes det er en av de viktigste jobbene man kan gjøre for barna», noe som blir støttet opp av informant 4 og 5. Informant 5 sa: «Det er viktig at vi holder oss oppdatert hele tiden. Å vi er her for barnas beste. (...) Å kunne gjøre den beste jobben for dem, og holde vår kompetanse på topp. (...) Derfor er kompetanseutvikling viktig». Med dette tolker jeg det slik at styrerne tenker at kompetansen

til de ansatte påvirker kvaliteten på barnehagetilbudet til barna. Dette poenget kommer også frem i informant 4 sin tanke om hvorfor man arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling. Hun sa følgende på spørsmål om hva hun tenker er målet for å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Det er fordi at jeg, jeg synes det gir best effekt. Fordi folk skjønner at det handler om egen praksis, og så... Som jeg sa i stad, mange ønsker å gå på kurs, (...) men det man ofte ser er at effekten av det, hva slags betydning har det at du gikk på kurs i går for barna i dag? Den der overføringen til egen praksis er vanskelig rett og slett, enn når man sitter og snakker om det vi gjorde i går (...) I den daglige driven med barnehagebasert kompetanseutvikling i forhold til å hente folk uten ifra, å få til forelesninger, opplever jeg er utrolig stor. Det er forskjell på den effekten altså (...), sånn at alle får det samme.. Det er noe helt annet enn at to går på kurs, det kan ha betydning for egen, altså syn på egen praksis, eller noe du selv gjør sånn individuelt, men det å tenke at barnehagen skal opp og framover, som organisasjon eller kvaliteten i barnehagen som helhet. Det er vanskeligere» (Informant 4).

Hun viser her til spørsmålet av hvilken effekt og betydning det har for barna i dag at personalet drar på kurs for å øke kompetansen, kontra det å reflektere over egen praksis. Med dette viser hun også at hun har fokus på barneperspektivet, og at den læringen og utviklingen som skjer hos personalet kommer barna til gode. I tillegg tenker hun at det å arbeide barnehagebasert med kompetanseutviklingen har større effekt når alle får være med versus at bare en til to personer får økt kompetansen sin, som resulterer i at kvaliteten i barnehagen øker. Det analysen viser er at informantene har ulik forståelse av begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, og selv om to av informantene ikke har kjennskap til begrepet, så har de fortsatt flere likheter i tankegangen om hvorfor en skal arbeide med kompetanseutvikling, og herunder barnehagebasert kompetanseutvikling. Slik det fremkommer i analysen er det en forståelse av at kvaliteten i barnehagen er avhengig av god kompetanseutvikling, og det å arbeide barnehagebasert med kompetanseutviklingen i form av kollektiv læring gir bedre effekt og høyere kvalitet enn å ikke ha en barnehagebasert tilnærming til kompetanseutviklingen.

4.3 Hvordan leder styrerne arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin egen barnehage?

På spørsmål om styrerne kan beskrive sin praksis med tanke på hvordan de leder arbeidet med kompetanseutvikling i egen barnehage, er det største likhetstrekket at alle styrerne mener at

den viktigste arenaen er personalmøter (en gang i måneden), og fagdager (fem dager i året) hvor hele personalgruppen er samlet. I tillegg har styrerne månedlige ledermøter med de pedagogiske lederne, og to av styrerne nevnte også pedagogmøter med barnehagelærerne og møter med assistentene, alt i løpet av en måned. Likevel har de ulike erfaringer og arbeidsmetoder for å lede arbeidet.

4.3.1 Ledelse gjennom planverk, og styrers rolle som iverksetter.

Tre av styrerne vektla at de leder mye av arbeidet gjennom planverk og planer. Informant 1 fortalte at de har en kompetanseplan som er et levende dokument som går fra år til år, hvor det står hva som skal gjøres og mål i forhold til kompetanseutvikling. Videre la informant 4 også til grunn at på styrenivå handler det om å planlegge arbeidet og forankre det i barnehagen. Det støttes videre av informant 3 som sa at:

«For å lede arbeidet med kompetanseutvikling må en lage en plan, sette ting i system, klare å fokusere på det en skal når en starter et prosjekt, man må arbeide over tid for å utvikle god kvalitet, alle må være med, slik at en går i samme retning. Prosjektarbeid går ikke over to måneder. Man må ha gode foredragsholdere, utfordre egne medarbeidere og samarbeide. Som styrer må man ha en helhetlig tenkning. Alle er like viktig, vi har bare forskjellige roller og ferdigheter».

Her legger styreren til grunn tanken om helhetlig kompetanseutvikling, som samstemmer med definisjon av barnehagebasert kompetanseutvikling, med inkludering av hele personalgruppen. I tillegg viser det til en forståelse om at dersom utviklingsarbeidet skal gjennomføres på en god måte, må en benytte seg av gode ressurser og det tar tid å utvikle kvalitet. De to andre styrerne hadde en annen tanke om hvordan de leder arbeidet. Informant 5 sa blant annet at:

«På små ting er det bare å kjøre løs på det, da er det ikke sikker at jeg står å leder arbeidet uansett. Men er det snakk om ting som tar større tid i barnehagen, så prøver jeg å skrive det ned litt, hva er de ulike tingene vi skal gjøre for å komme i mål».

Hun har derfor et annet syn på planer i forbindelse med kompetanseutviklingsprosjekter, og sier at hennes rolle opplever hun som å sette i gang arbeidet, samt det en start for så å følge det opp underveis. Hun sa blant annet om egen lederrolle at:

«Jeg prøver å være med på arbeidet hele tiden, se om jeg kan gi input på noen måter. For eksempel om det er, om vi går en vei, om det er en annen vei vi kan gå, eller ikke har tenkt på. Kanskje vi går i gang med et prosjekt, så er det ikke alle som har tid til å

lese seg opp på alt. Men kanskje jeg har tid til å lese meg opp, finne ut hvordan metode vi skal bruke» (Informant 5).

Hun ga derfor uttrykk på at hun leder arbeidet med å delta i stor grad, og har på mange måter en støtterolle, der hun legger arbeid i å kunne lede de ansatte i prosjekter på en nær måte. Til slutt fortalte informant 2 at hun leder mye av arbeidet ved å ta avgjørelser, gjerne i nettverk med andre barnehagestyrere. For henne er det viktig at det er matnyttig for sin barnehage. Deretter går prosessen videre med at hun tar det opp i lederteam, for så å lage en plan for hvordan en skal oppnå målene. Til slutt er det å iverksette planen med hele personalgruppen.

4.3.2 Samarbeid og ledelsesverktøy i arbeidet med kompetanseutvikling

For hvordan styrerne leder arbeidet av kompetanseutvikling kommer det fram at de anser samarbeid med andre barnehager, styrere, aktører, lærende-nettverk, og bruk av interne- og eksterne ressurser som en viktig faktor for å lykkes. De to kommunale barnehagestyrerne nevnte da barnehageenheten de er en del av, hvor det er felles samlinger for barnehagene med samtlige personale og et samarbeid mellom barnehagestyrerne. Det samme nevnte de tre styrerne fra privat sektor, hvor det er samarbeid på styrenivå, i tillegg til å være medlem av IBID-nettverket som tilbyr hjelp og støtte i kompetanseutviklingen. Dette gjennom å arrangere kompetansekurs, foredrag og lignende hvor de samler barnehagene, i tillegg til å sende foredragsholdere og aktører til den enkelte barnehage. To av informantene fortalte at de med stor suksess har hatt en ekstern aktør som har kommet til i barnehagen for å holde foredrag på en fagdag, og har videre fulgt opp barnehagen og hjulpet de i utviklingsarbeidet.

Videre viser analysen at samtlige styrere bruker ulike verktøy i arbeidet med kompetanseutvikling. Alle styrerne nevnte Utdanningsdirektoratet sine sider, og viste til at de har verktøy og ressurser som er verdifulle i arbeidet. Av arbeidsverktøy nevnte styrerne ståstedsanalysen, foreldreundersøkelsen, brukerundersøkelsen, tidfaktor og SWOT-analysen. I tillegg fortalte tre av informantene at de ofte brukte arbeidsmetoden IGP (Individuell-Gruppe-Plenum) samt dialogkafe i arbeidet med kompetanseutvikling. Gjennom analysen kommer det også frem at de mener at det er helt sentralt å bruke verktøy for å lykkes i arbeidet.

Eksempelvis fortalte informant 1 at de bruker SWOT-analysen for å få en oversikt over sterke og svake sider rundt et tema de vil jobbe med. Funnene i SWOT-analysen blir da grunnlaget for planen videre i arbeidet. Av arbeidsmetoder nevnte tre av de fem styrerne at de ofte bruker IGP, og at de ser på dette som en god arbeidsmetode som tilrettelegger for både refleksjon og læring på både individ- og organisasjonsnivå. Informant 2 sa følgende om IGP:

«Vi elsker IGP. (...) så er det sånn at før vi setter oss å drøfte, så sitter alle for seg selv, noterer noen stikkord, hva forstår jeg av dette, hva tenker jeg dette har av betydning for min jobb. Og så, sitter vi i grupper og diskuterer det, og så møtes vi i plenum og ser om det er noen ting vi må oppdatere oss på, er det noen ting vi må endre på, altså hvordan gjør vi det, også lager vi planen for det. (...) Jeg tenker akkurat det her å diskutere, å sitte i grupper å drøfte ting er kanskje cluet i veldig mye av kompetanseutviklingen. (...) Vi har to som vi bruker kjempemasse, det er den (IGP) og dialogkafe, der vi går rundt i grupper».

Slik det fremkommer er IGP et godt arbeidsverktøy i spesielt start-fasen av et utviklingsprosjekt for å reflektere og diskutere over eget ståsted før en iverksetter tiltak. Dialogkafe som også ble nevnt, som de andre styrerne sier de også benytter seg av fremstår mer som et verktøy for å reflektere over egen praksis, og dele kunnskap. Det begge metodene har til felles er at de legger til rette for refleksjon og læring både på et individnivå, men også kollektivt nivå hvor hele personalet deltar.

4.3.3 Ulike tiltak på styrenivå

På spørsmål om hvilke tiltak styrerne har gjort det siste barnehageåret i forbindelse med barnehagebasert kompetanseutvikling viser alle fem styrerne til ulike tiltak de selv mener de har gjort. En av styrerne fortalte at et tiltak de har gjort er å endre navn på personalmøter til refleksjonsmøter da det skal signalisere noe om innholdet på møtene. Hun sa følgende:

«(...) Vi bruker ikke personalmøter til informasjon, det sender vi ut på e-post. Så våre personalmøter er refleksjonsmøter, det tenker jeg i mitt hode er barnehagebasert kompetanseutvikling. Fordi vår kompetanse øker gjennom refleksjon. Jeg tenker at vi gjør det på alt av planleggingsdager og personalmøter, så driver vi på med barnehagebasert kompetanseutvikling» (Informant 2).

Hun legger da til grunn at refleksjon er kompetanseutvikling, og på personalmøter og planleggingsdager er personalgruppen samlet, derfor er det å gå fra en type informasjonsmøter – personalmøter – til refleksjonsmøter et tiltak som gjør at en arbeider i større grad barnehagebasert. Informant 4, som også er fra en kommunal barnehage fortalte også om tiltaket med navneendring på personalmøter til refleksjonsmøter. Hun la i tillegg til at et tiltak i det nettverket barnehagen er med i har gått fra å ha faste møter med faste medlemmer, til å gjøre det til en kafevariant hvor hele personalet får delta. I tillegg har barnehagen internt økt antallet møter som avdelingen har, fra annenhver uke til ukentlig.

Videre viser informant 1 til at det største tiltaket hun har gjort er å ha felles opplæring på et verktøy for evaluering i barnehagen, som skal si noe om eget ståsted. Et annet tiltak har vært å lage et system i barnehagen som skal sørge for at det er felles opplæring som sikrer at hele personalgruppen har en generell grunnkompetanse. Informant 3 fortalte at det tiltaket hun har gjort i sin barnehage har vært å benytte eksterne aktører med kompetansebakgrunn som skal bidra til at å ha mer forskningsbasert kompetanseutvikling. Til slutt fortalte informant 5 at hun ikke husker hvilke tiltak hun eventuelt har gjort i sin barnehage i forhold til kompetanseutvikling. Det fremkommer fra analysen at styrerne har gjort ulike tiltak og analysen gir også indikasjoner på at det ikke gjort mange konkrete tiltak i forhold til kompetanseutvikling. Dette vises ved at samtlige styrere svarte nokså kort på spørsmålet om de tiltakene de har gjort og hadde ikke mye å utdype videre rundt ulike tiltak.

4.3.4 Styrenes valg av satsningsområder

Når styrerne skal gjøre valg i forhold til satsningsområder i kompetanseutviklingen, viser analysen at de to kommunale styrerne forklarer det slik at det er kommunen som gir retningslinjer og føringer til barnehagen. En vil derfor ta utgangspunkt i retningslinjene og sammen med lederteamet velge hvilket satsningsområde barnehagen skal ha. Av de private barnehagene fortalte den ene styreren at barnehagekonsernet har sine føringer som bestemmer hvilke satsningsområder barnehagen skal ha, mens de to andre styrerne fortalte at siden det er familieeide barnehager så bestemmer de selv. Det fremkommer derfor slik at de private barnehagestyrerne har større frihet i å velge satsningsområde enn de kommunale barnehagene. Det samstemmer også med prosessen styrerne har for å velge satsningsområder da de private barnehagestyrerne legger vekt på at prosessen i stor grad handler om å velge internt hva de vil satse på, og at det skal være matnyttig for deres barnehage. Dette i motsetning til de kommunale barnehagene hvor det fremstår slik at de får føringer på valg av satsningsområder, hvor må de ut fra føringene må lage en plan og sette mål for hvordan de vil arbeide med dette i sin barnehage.

Analysen viser også at satsningsområdene styrerne har arbeidet med i sine barnehager det siste barnehageåret kan knyttes opp mot rammeplanen for barnehagen, og at dette har vært viktig for valg av satsningsområde. To av de private barnehagestyrerne fortalte at deres satsningsområde har vært direkte knyttet opp mot fagområdene i rammeplanen, og satsningsområdene skal bidra til implementering av rammeplanen for barnehagen. Videre fremstår det slik at satsningsområdene til styrerne er områder de arbeider med over lengre tid. Dette siden de får arbeidet grundigere med områdene, i tillegg vil det da være

kompetanseheving på mange nivå, og ulike opplegg underveis for å arbeide med områdene på. Den tredje styreren fra privat sektor fortalte at barnehagens satsningsområde heter go-green, et langtidsprosjekt som går over to år, som omhandler miljøet og omfatter alt pedagogisk arbeid i barnehagen. For de to kommunale barnehagestyrerne var satsningsområdene språk i den ene barnehagen, og i den andre barnehagen er det IKT etter at de ble ferdige med en lengre periode med språk.

Det viser seg derfor at selv om de ulike styrerne har forskjellige satsningsområder er det fortsatt en klar sammenheng med rammeplanen for barnehagen, noe som gjør at satsningsområdene vil bidra til implementering av rammeplanen. I tillegg viser det seg at de fleste av styrerne får føringer eller retningslinjer som påvirker valg av satsningsområde. For å gjennomføre arbeidet med satsningsområdene er det essensielt å arbeide over tid for å bruke ulike metoder, inkludere personalgruppen samt utvikle ny kompetanse, men også få brukt kompetansen i praksis.

4.4 Hvordan arbeider styrerne med å fremme læringsprosessen i personalet fra individ- til organisasjonsnivå?

Analysen viser at barnehagestyrerne gjør utviklingstiltak på individnivå etter barnehagens behov, eller personalets ønsker. For å tilrettelegge for kollektiv læring er personalmøter og fagdager de viktigste arenaene. Videre leder styrerne barnehagebasert kompetanseutvikling ulikt når det gjelder å starte og følge opp utvikling- og endringsarbeid i barnehagen.

4.4.1 Heve kompetanse på individnivå

Når styrerne forklarte hvilke utviklingstiltak de gjør for å heve kompetansen på individnivå, viser analysen at de fleste av tiltakene er basert på enten barnehagens *behov* eller personalets *ønsker*. Av de tiltakene som da blir gjort for å øke kompetansen på individnivå nevnte alle styrene å sende personalet på ulike typer kurs, i tillegg ble arbeidsmetodene IGP og dialogkafe nevnt. Disse metodene er derfor tiltak som gjør at den enkelte – individene – i barnehagen får lært, men det er også tiltak styrerne gjør for å heve kompetansen på et kollektivt nivå, da kollektiv læring starter med individuell læring.

Det som er interessant er at styrerne selv sier at de gjør tiltak basert på barnehagens behov. Analysen av det empiriske datamaterialet viser at bare en av styrerne faktisk bevisst kartlegger barnehagens behov, og med dette gjør en vurdering på kompetansen som er innad i barnehagen. De andre styrerne uttrykker at de ikke har noen form for systematisk oversikt eller plan for hvilken kompetanse barnehagen sitter på, og hva slags formell kompetanse

personalet har eller trenger. Derfor fremstår det slik at styrerne tar en vurdering på barnehagens behov, og hvilke tiltak de skal gjøre basert på de kompetansemålene de har satt seg i sin årsplan, og ut fra kommunens kompetanseplan eller barnehagekjedens kompetanseutviklingsplan. Tiltakene som utføres er basert på om de oppfyller og arbeider mot de målene som er satt i det overordnede planverket. To av styrerne svarte følgende på om de har noen måter å kartlegge kompetanse og barnehagens kompetansebehov på: «Ja, nei... Hvordan foregår det... det er ikke sånn at [imiterer] «nå skal vi se.. Nå trenger vi noen som kan musikk eller lignende».. Vi er ikke der» (Informant 4). En annen styrer sa:

«Ikke direkte, det er mer sånn, felles bevissthet kan man kalle det. Altså, vi har fokusområdene vårs, som er lek nå for øyeblikket, da er det ofte vi prøver å delta, og så er det ikke bestandig det ikke helt klaffer, kanskje vi deltar på det, og så viser det seg at det her var ikke helt riktig for oss. Så da må vi gjøre en ny vurdering etterpå. Så er det ting hele personalgruppen er veldig opptatt, som vi prøver å delta på» (Informant 5).

Det fremstår derfor slik at styrerne baserer valg ut fra en følelse av hva som er viktig eller ikke viktig å prioritere. Videre har de i arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagen flere verktøy for å heve kunnskap og få inn ny kunnskap, men i arbeidet med å kartlegge kompetansen en har i egne rekker og hvilken kompetanse en har behov for, fremstår mer tilfeldig. Dette indikerer at valg i forhold til kompetanseheving være basert på en skapt forståelse og tanke om hva en trenger, og ikke som et resultat av oversikt og kontroll.

Tiltak basert på personalets ønsker er noe alle styrerne mener de er positivt innstilt til. Dette for å bygge en god læringskultur i den enkelte barnehage. Derimot viser det seg at styrerne er delt i erfaringen med at personalet på eget initiativ ønsker egen kompetanseheving. To av styrerne ga uttrykk for at det ikke er ofte at personalet kommer med slike forespørsler, mens de tre andre styrerne sa at dette var ofte noe de opplevde. Hovedarenaen hvor personalet kan komme med ønsker om læring på individnivå er på utviklingssamtalene mellom styrer og den enkelte ansatte som er to ganger i året. Samtidig gir også styrerne uttrykk for at det må være gjennomførbart å oppfylle slike ønsker, og i tillegg være hensiktsmessig. En styrer forklarte det med individlæring og personalønske slik:

«Har du dårlig formidlingsevne og det brenner inne hos deg, så får du ikke ta det kurset. Da er det meningsløst for deg å ta dette kurset, for det er ikke en verdi for barnehagen selv om det har en egenverdi for deg. Vi må være mer kyniske på dette at vi faktisk får delt ut og får kunnskapen delt» (Informant 1).

Styreren setter da krav til både individet i form av at det skal kunne formidles til kollektiv kunnskap, i tillegg til selve læringsutbytte da det må være matnyttig for barnehagen som helhet og ikke bare enkeltindividet.

4.4.2 Heve kompetanse på organisasjonsnivå

Styrernes rolle i å lede og iverksette læringstiltak som gjør at læringen går fra individnivå til organisasjonsnivå hvor alle er med er sentralt for å arbeide barnehagebasert med kompetanseutvikling. Styrerne viste igjen til at den viktigste arenaen for å tilrettelegge for læring på organisasjonsnivå er personalmøter og fagdager. Disse er i snitt en gang i måneden for personalmøter, og fem dager i året for fagdager. En av styrerne fortalte følgende på spørsmål om det er andre arenaer enn personalmøter og fagdager en får delt kunnskap med andre: «I hvertfall det som er mer systematisk. Det kan hende folk snakker om det mer uformelt, eller sitter sammen på plantid eller.. Men det er de arenaer som ligger i strukturen (...), som ikke er av det tilfeldige eller personlige» (Informant 5). Videre igjen er nettverkene barnehagene er med i en god arena for å arbeide med kollektiv læring. Her ble det også nevnt at metodene IGP og dialogkafe er metoder som tilrettelegger for læring og utvikling, og samtidig inkluderer hele personalgruppen.

To av styrerne forteller også at de benytter eksterne aktører som kan komme og holde foredrag i sine barnehager, gjerne på fagdager når hele personalgruppen er samlet. I forbindelse med de individuelle tiltakene hvor de sender noen på kurs, har flere av styrerne gjort ulike tiltak basert på erfaringer. I analysen er det utvilsomt at å benytte seg av kurs er det mest nevnte tilbudet styrerne bruker for å øke kompetansen i barnehagen. Derimot gir styrerne uttrykk for at det ofte er slik at det individene lærer på kurs ikke blir fulgt opp, eller får noen vesentlig effekt for barnehagen, annet enn for de individene som deltok på kurset. Alle styrerne fortalte at et tiltak er å innføre en fast rutine for at hver gang noen har vært på kurs eller lignende, så skal det mest essensielle fra kurset deles ved neste anledning når personalgruppen er samlet. Et annet tiltak som flere av styrerne nevnte er at de sender to på kurs kontra en, og begrunnelsen for dette er at det er større sjanse for å få med seg det som er viktig fra kurset, og gjør det lettere å dele i ettertid. Spørsmålet hvor godt læringen setter seg på et organisasjonsnivå ved å dele noe en gang i fellesskap, er uvisst. Noen av styrerne la også vekt på at kunnskapen som deles må arbeides med, i tillegg til å deles. Om dette fortalte en styrer en historie som påpeker hvordan hun tenker en kan arbeide med kollektiv læring, når et individ har vært på kurs:

«Ei som har vært på kurs noen dager tidligere, kom tilbake å sa: «det her er så bra, det burde alle gjøre» og da sa jeg: «Begynn å gjøre det sammen med de på avdelingen din, gjør det til en ting dere kan, du kan jo lære dem det. Ta dem med deg på det. Blir dere god, så del det med neste avdeling. Det er flere som har vært på samme kurs fra andre avdelinger, snakk sammen, hvordan kan vi dele dette med assistentene». Det hjelper ikke å bare gå på kurs. Vi må bruke det og vi må dele det» (Informant 4).

Her viser da informant 4 til at læringen må både deles og brukes, og selv om alle styrerne har tiltak om at læring fra kurs må deles, og at kurs er den mest brukte metoden, uttrykker de seg slik at det ikke nødvendigvis er den beste måten å arbeide på for å oppnå organisasjonslæring. En annen styrer nevnte en måte hun arbeider på, og samtidig hennes tanke rundt kurs. I intervjuet sa hun:

«Vi prøver på en måte å ha prosjekter hvor folk har hovedansvaret for ting (...) og da tenker jeg at det kommer ut til alle, men jeg synes å det kollektive læringsmiljøet er viktig, og da tenker jeg man må jobbe med hele organisasjon. Også er det viktig at de som har individuelle forutsetninger eller kunnskaper, får anledning til å dele det eller bruke det sammen med sine medarbeidere. For det skaper kollektiv læring tenker jeg. (...) men det er klart som jeg sier, hvis du sender to på et kurs og de skal fortelle litt om det på neste personalmøte, så er ikke det den beste løsningen. Det er ikke der du gjør gull av gråstein. Det er når du jobber helhetlig og alle får en del av de samme impulsene» (Informant 3).

Styreren viser her til erfaringer og tanker om å sende folk på kurs ikke nødvendigvis er det som gir de beste resultatene, og er ikke den mest effektive måten for å lære på et kollektivt nivå. Tiltaket her for å få delt læring, blir da å lede og iverksette prosjekter hvor personalet har ulike ansvarsområder. Dette sett i sammenheng med forrige sitat av informant 4, viser til at det er andre arbeidsmetoder for å dele kunnskap på, enn å gå på foredrag og dele det en har lært gjennom personalmøter og fagdager. Styrerne viser også at de arbeider med organisasjonslæring gjennom å utøve læring i praksis, i tillegg til refleksjonsmetoder som dialogkafe og IGP, samt bruk av interne og eksterne ressurser.

4.4.3 Gjennomføre endringer i barnehagen på bakgrunn av kompetanseheving

I arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling vil utviklingen innebære en endring av eksisterende praksis. Styrerne forklarte derfor hvordan de arbeider for å gjennomføre endringsprosesser i sin barnehage. Her viser det seg at styrerne har ulike arbeidsmetoder og gjør ulike refleksjoner i forbindelse med endringsprosesser. For å beslutte en avgjørelse om at

en endring skal iverksettes er det mulig å dele styrenes svar inn i tre. Det ene er at avgjørelsen tas på styrenivå, det andre er at det tas i samarbeid med lederteamet, og det tredje er at det ytres ønske fra noen i personalet eller hele personalgruppen. Analysen viser også at styrerne bruker verktøyene som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratet sine sider for å kartlegge situasjon og gjøre en vurdering om at endring er ønsket. Da forklarer de det slik at behovet for å ønske en endring kan være at barnehagen reflekter over eget ståsted, og ser at eksempelvis nåværende situasjon ikke er bra, eller at situasjonen kunne vært bedre. I forbindelse med kompetanseheving handler det om at ny kunnskap gir en forståelse og tanke om at en kan gjøre dagens praksis bedre, og at endring vil være basert på en faglig bakgrunn. Styrerne bruker også ledelsesverktøy i endringsprosessen, av disse verktøyene ble det da nevnt SWOT-analyse og medarbeiderundersøkelsen. I tillegg har informant 1 et eget verktøy som hun bruker i slike sammenhenger. Det er en innarbeidet metode som er brukt over tid, som hun kaller for fargeundersøkelse. Denne undersøkelsen involverer da hele personalgruppen, og legger til rette for at kollektiv enighet om de tiltakene som skal gjøres for å endre praksis. En annen av styrerne forklarte endringsprosesser i forbindelse med kompetanseheving, og hadde samtidig flere tanker som er interessante, og som er overførbar til hva de andre styrerne uttrykte:

«Vanligvis er det (...) en pedagog som har vært på noe som har lyst å gjøre noe på en annen måte, så presenterer pedagogen det for meg først, eller så deles det på avdelingen først om det er noe vi kan gjøre. Så tas det opp felles for (...) der diskuterer vi fram om det her er en god løsning og er det noe vi skal prøve ut. Det er alltid noen som har noe mot endringer, men det som er viktig for å få i gang den her prosessen er å vise hva kan det gode være med det. Og selv om vi gjør dette nå, er det ikke sikkert vi skal gjøre det for all fremtid. (...) Det jeg bestandig ser i endringsprosesser er om det skjer eller ikke, så er det bestandig noe vi tar med oss. Så en liten endring er det uansett. Vi har tenkt på det på en annen måte også, vi har begynt å vurdere oss selv på en annen måte» (Informant 5).

I dette tilfellet er det noen fra personalet som kommer til styreren og ytrer ønske for endring, for at det deretter blir tatt opp i fellesskap. Det som er interessant er at i fellesskapet får en da reflektert over om endringen er ønsket, og samtidig viser styrer en bevissthet og forståelse for at endringen ikke nødvendigvis er satt for all tid. Det er altså mulig å ta en sjans på å endre praksis, noe som indikerer at barnehagen har en endringsvillig kultur. Om endringen ikke er vellykket vil det fortsatt være læring i endringsprosessen uavhengig om en oppnådde ønsket endring eller ei. Videre fortalte alle styrerne at det er viktig at barnehagen er kollektivt enige

når en skal gjennomføre en endring av praksis, men at de også opplever motstand mot endring.

I denne sammenheng tenker to av styrerne at det er forventet at noen yrer motstand mot endring. I tillegg viser analysen at en av styrerne har formening om endringskulturen i barnehagen, der hun påpeker at en faktor kan være om barnehagen er ny eller gammel med tanke på hvor positiv eller negativ personalet vil være til endring. Informant 1 sa:

«Nå er vi en innovativ bedrift, for det første er vi fem år gamle, så vi har ingenting som sitter i veggene. Det er en fordel for oss (...). Her er folk vant til endringer, i motsetning til andre barnehager hvor det sitter mer i veggene.. Og når endringer kommer, er de vanskelig å gjennomføre».

Denne tanken hadde også informant 4, derimot som en form for motsetning av det informant 1 sa. Hun sa dette om tanken rundt motstand mot endring: «For nå har vi en trettiårs historie er det litt dumt å gjøre det på samme måte som for tretti år siden» (Informant 4). Hun bruker det altså som et argument for å inspirere til endring i sin barnehage, da barnehagesektoren har vært i stor endring de senere årene og det er ikke nødvendigvis slik at en alltid har utøvd sin praksis på best mulig måte. I tillegg viser styrerne til ansvaret de har i sin rolle som leder, og samtidig makt i konfliktsituasjoner der det er motstand mot endring. Som den ene styreren sa det: «I mitt lederteam kan det være veldig forskjellige meninger om hvordan vi skal drifte ting (...) Hvis det er ting vi er uenig i, kan jeg ta fram sjefskortet, som jeg helst ikke vil bruke» (Informant 1).

4.4.4 Tiltak for å følge opp endringsarbeidet

Når styrerne skal følge opp endring- og utviklingsarbeidet i barnehagen har de forskjellige tanker om hvordan og hvor de gjør dette. I forbindelse med *hvor*, så fortalte en av styrerne at hun følger i hovedsak opp endringsarbeid på personalmøter og plandager. To andre styrere sier at de følger opp arbeidet mest på lederteammøter eller pedagogmøter som er ukentlig, og til slutt sier en styrer at hun følger det opp med å være til stede i barnehagen i det daglige. Denne informanten forklarte det slik: «Jeg tror min beste måte å følge opp på er at jeg faktisk er mye til stede. Jeg er veldig mye til stede. Sånn at jeg vet mye om hva som skjer på avdelingene» (Informant 3). Med tanke på *hvordan*, var det to av styrerne som nevnte at de hadde en mer spesifikk tanke om hvordan endringsarbeid skal følges opp. En av styrerne sa:

«Og er det sånn at det er noe vi er enige om skal implementeres av endringer, så må vi lage en plan for det. Sette opp hva skal vi gjøre, hvem har ansvaret, når skal det være

gjort. En implementeringsplan, og da vil det stå i den hvem som har ansvaret for å følge det opp, og så sitter jeg da og ser at det bare skjer» (Informant 2).

Denne styreren legger til grunn at det lages implementeringsplaner i forbindelse med endring av praksis, og i den vil det være redegjort for hvem som har ansvaret for å følge opp endringer. Styreren viser derfor til at hun har tiltro til sine medarbeidere, og lar de ha ansvaret for oppfølging. Informant 4 fortalte at et verktøy de bruker heter Ringstad-krysset, men det er et verktøy for evaluering av læringsutbytte og noe en gjør kort tid etter kompetanseheving. For langtidsevaluering av endringsprosesser som foregår over lengre tid har de ikke en fast evalueringmetode. Flere av styrerne ga derfor uttrykk for at hvordan en følger opp endring er basert på en følelse av oppnådd resultat. Det fremstår derfor ikke som en systematisk arbeidsprosess, men basert på styrernes individuelle tanker og følelser. Informant 2 sa: «Type langtidseffekt.. (...) ikke sånn at [imiterer] «her har du resultatet av den evaluering», men mer opplevelsen av endringen». Hun vektlegger altså opplevelsen av endringen, om den oppleves slik som tenkt eller ei. Det samstemmer med hvordan informant 5 forklarte det samme:

«Ikke egentlig annet enn å se tilbake på hvordan endringer vi ønsket, og om de har blitt. Er det blitt endring, og hvilken kunnskap har vi fått ut av ting. Men, nei, annet enn det tror jeg ikke at jeg har så mange andre måter å se det på. (...) vi snakker litt om det fungerer, eller ikke, hva kan vi gjøre bedre, og sånne ting. Det er møteting».

Analysen gir derfor indikasjoner på at styrerne i hovedsak ikke følger opp endringsarbeidet systematisk, i form av at det ikke nødvendigvis lages planer som inneholder mål, delmål og lignende. Derimot fremstår det slik at barnehagen kollektivt er enige om å utvikle og endre nåværende praksis, og måten en følger det opp på er basert på å reflektere over om en er kommet dit en ønsker å være, i tillegg til at styrerne følger det opp underveis gjennom pedagogmøter og tilstedeværelse.

4.5 Hvilke erfaringer og opplevelser har styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling?

For barnehagebasert kompetanseutvikling har styrerne ulike tanker om hva som er fremmende og hemmende faktorer for å lede, gjennomføre og følge opp kompetanseutviklingen i barnehagen. Videre har de også delte tanker rundt hvor givende og vellykket arbeidet de faktisk har gjort har vært for barnehagen og barnehagens kvalitet.

4.5.1 Fremmende og hemmende faktorer

Alle barnehagestyrerne nevnte økonomi som en hemmende eller fremmende faktor. Økonomi blir ofte sett på som hemmende, spesielt for de private barnehagene da eksterne kurs er dyrt. I tillegg koster det penger å benytte seg av eksterne aktører, og på grunn av økt bemanningsnorm samt kostnader for overtid blir det mindre ressurser til kompetanseutvikling. Barnehagestyrerne gir altså uttrykk for at de har et stramt budsjett å forholde seg til. De styrerne som nevnte det som fremmende forklarte det slik:

«Økonomi trenger ikke være hemmende. Det kan selvfølgelig være veldig fremmende. Jo mer penger jo mer kompetanse kan du få, men så må du også tenke på hvordan kan du gjøre det fremmende uten økonomi. Det må du jo som leder. Og da er det intern kursing. Vi har mange gode plasser rundt om på universitetet, internt i enhet som har mye kunnskap og kompetanse» (Informant 1).

Styreren viser at en må være løsningsorientert, og at å drive lokal kompetanseheving ikke trenger å være økonomistyret som den tradisjonelle kompetanseutviklingen, som i stor grad er et resultat av å sende personalet på kurs. Det støttes også av en annen styrer som sa: «Derfor blir det mye mer interne kurs og opplegg. Det blir mer jobb med at vi tar kurs utenfor barnehagen, og sender folk på sånne ting, også slipper vi utgifter på det» (Informant 3).

Av andre *fremmende* faktorer viser det seg at styrerne tenker at det er fremmende når hele personalgruppen synes at kompetanse- og endringsarbeidet er givende. Dette er fordi at personalet da har en indre motivasjon som gjør arbeidet lettere. I tillegg er det slik at når personalet opplever mening med utvikling blir det retningsgivende for fremtiden og ballen begynner å rulle, dette i form av at personalet ønsker og er mer positiv til utvikling. De kommunale styrerne nevnte også at de synes det er fremmende at kommunen har et bevisst forhold til hva de vil med sine barnehager, og de opplever god kommunal ledelse med mye støtte. Til slutt ble det fortalt at fremmende faktorer er når ting er i orden på systemnivå, at en må ha gode planer lagt til grunn og at det må settes av tid til å gjennomføre utviklingsarbeid.

For de *hemmende* faktorene tenker styrerne at det er hemmende med sykefravær, da i forhold til kontinuitet i arbeidet. Alle styrerne nevnte også at barnehagehverdagen er travel, og det kan gjøre det vanskelig å prioritere utviklingsarbeid og kompetanseheving. En styrer sa det slik: «Jeg tror det hemmer at det er veldig mange praktiske ting som må ha sin plass, og jeg tror det hemmer god kompetanseutvikling i barnehagen hvis man ikke har gode nok strukturer og prosesser til det man holder på med» (Informant 3). Selv om det er en hemmende faktor at barnehagehverdagen er travel, kan det fortsatt løses ved god planlegging og ledelse. En styrer

vektla føringer på barnehagen som hemmende, som også kan ses i sammenheng med en travel barnehagehverdag som de andre styrerne nevnte. Hun sa følgende:

«Det blir så mange krav på en gang synes jeg. (...) Det synes jeg er veldig vanskelig, fordi det kommer fra andre sider at vi skal gjøre det og det, og det tror jeg personalet også synes. Når vi presenterer nye ting hele tiden. Når skal vi få tid til dette her?»
(Informant 5).

I analysen fremstår det slik at styrerne synes det er flere hemmende faktorer i kompetanseutviklingsarbeidet, og i hovedtrekk handler det om føringer for barnehagen, barnehagens innhold, motstand mot endring, økonomi og tid. Samtidig virker det som at styrerne også ser muligheter i de hemmende faktorene, noe som de fremmende faktorene viser.

4.5.2 Kompetanseutviklingens resultater

På spørsmål om styrerne føler at barnehagebasert kompetanseutvikling gir noen effekt eller økt kvalitet i barnehagen svarer tre av styrerne at de synes det. To av de andre styrerne tenker at det er varierende. For de styrerne som sier at det har gitt effekt forklarer de det med at «det er mye mer krav til barnehagen nå, og effekten kommer til uttrykk ved at vi kan svare på dem og imøtekomme dem» (informant 1). En styrer sa at å arbeide barnehagebasert har gitt et løft i hvordan barnehagen tenker, samarbeider og jobber i det daglige. Man må jobbe over tid, og sørge for at man går i samme retning (Informant 3). Det samme støttes av informant 1 og 2 som sier at det tar tid å utvikle kvalitet. Informant 2 uttrykte dette rundt det å arbeide barnehagebasert:

«Jeg føler også at når en jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling, og alle kjenner de er i utvikling, det stabiliserer personalet. (...) Det har ført til at vi har nesten ikke assistenter lengre, for at alle har hengt seg på og tatt fagbrev, kjenner at det er artig å lære nytt og vil mer. (...) vi har hatt folk som har jobbet som assistenter og fagarbeidere i flere år, og som har tatt barnehagelærerutdannelsen, og kommet tilbake til vår enhet. (...) Jeg ser det har positiv effekt for hele personalgruppen, absolutt. Folk vil lære».

Styrerne har altså erfaring med at barnehagebasert kompetanseutvikling gir effekt for hele barnehagen, og det har både påvirkning på det tilbudet barna får i dag, men også på kvaliteten på tilbudet på sikt. Dette fordi personalet synes kompetanseutvikling er givende og tar videreutdanning som kommer barna til gode, som gjør at en beholder kompetansen og personalet i barnehagen. For de to styrerne som sa at deres erfaring med kompetanseheving er

varierende, forklarte de det med at ikke alt av arbeidet er vellykket eller har vært givende. De har da erfart at de utviklingsprosjektene og endringsarbeidene som de har gjennomført aldri ble fullstendig gjennomført, eller ikke ble gjennomført slik som tenkt. Innsatsen og tiden kunne da gått til noe annet.

Med tanke på hvor givende kompetanseutviklingen har vært, har styrerne hatt erfaring med at utviklingsarbeidet ikke bestandig har kommet barnehagen til gode. Informant 4 ga eksempel på at kompetansutviklingsnettverket barnehagen har vært en del av, har i ettertid ikke vært så givende som først tenkt siden mye av læringen har vært på individnivå. Det er kun de i personalet som har deltatt som har fått noe ut av det, men først etter at de endret innholdet på nettverkene til å bestå av dialogkafer som inkluderer hele personalgruppen har det gitt resultater for hele barnehagen. Informant 5 uttrykte også at mye av kompetanseutviklingsarbeidet har gitt mer effekt og resultater for den enkelte enn for hele barnehagen. Flere av funnene i analysen gir indikasjoner på at styrerne opplever at de utviklingsarbeidene som inkluderer hele personalgruppen er mer givende og gir bedre effekt enn kompetanseutvikling som fokuserer på enkeltindivider i barnehagen.

4.6 Oppsummering funn

Her vil jeg kort oppsummere hva analysen av datamaterialet viser. Tre av styrerne fortalte at de kjenner til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, hvorav to av styrerne var mer usikker og delte at de ikke kjenner til begrepet. Disse bruker et annet begrep. Av alle styrerne var det bare en av de som fortalte at de har lest kompetansestrategien. Videre fremstår det slik at personalets kompetanse er viktig for kvaliteten i barnehagen og at kvaliteten i barnehagen skal gjenspeiles i det tilbudet barna får. Ved å arbeide med fokus på kollektiv læring, altså barnehagebasert oppleves det å gi større effekt enn å arbeide individorientert.

Hovedarenaen for å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling er primært personalmøter og fagdager. Dette fordi hele personalgruppen er samlet og disse møtene er satt i strukturen. Vider bruker styrerne ulike ledelsesverktøy og metoder i ledelse for læring. Av disse er det verdt å nevne SWOT-analyse, ståstedsanalyse og metodene IGP og dialogkafe. Dette er verktøy som bidrar til å planlegge og gjennomføre utvikling- og endringsprosesser. I tillegg er IGP og dialogkafe metoder som inkluderer hele personalgruppen, og bidrar til både individuell og kollektiv læring.

For å iverksette endring av praksis på bakgrunn av ny kunnskap kan en dele svarene til styrerne i tre. Det ene er at avgjørelser blir tatt på styrenivå, det andre er at det tas i

samarbeid med lederteamet og det tredje er at det er et ønske fra personalgruppen. Tiltak for å følge opp endringer er varierende, hvor styrerne gir uttrykk for at en følger opp endringer ved å være til stede i barnehagen, gjennom samtaler med personalet, eller refleksjon der en vurderer om en har oppnådd ønsket resultat eller situasjon. Til slutt har styrerne ulike erfaringer og opplevelser rundt arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. De opplever forskjellige faktorer både som hemmende og fremmende, der de også kan se muligheter i de hemmende faktorene.

5. Drøfting av funn

5.1 Innledning

Her vil jeg drøfte funnene i analysen i lys av det teoretiske rammeverket for å svare på problemstillingen: «*På hvilken måte arbeider barnehagestyrere med kompetansestrategien «kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022» med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling?*». Jeg har valgt å strukturere drøftingen etter forskningsspørsmålene for å få en rød tråd i oppgaven, og ved å drøfte forskningsspørsmålene vil kjernen i barnehagebasert kompetanseutvikling drøftes og dermed besvare problemstillingen.

5.2 Hva forstår styrerne med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling?

Funnene i analysen viser at de fem styrerne har ulik forståelse og kjennskap til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. Selve kompetansestrategien er den autorative kilden for beskrivelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, og bare en av styrerne har lest denne. Dette viser til et motstridende funn av hva TFoU-rapport 2016:9 fant, hvor det fremkommer at kompetansestrategien er godt kjent i barnehagesektoren (Haugset, et al., 2016). Av de fem styrerne, var det to som ikke kjente til begrepet, begge fra privat sektor. Det som er interessant er at uavhengig av hvilken kjennskap styrerne har til barnehagebasert kompetanseutvikling, kan de fortsatt arbeide på en måte som innebærer prosesser som tilsvarer barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette kan muligens bety at barnehagebasert kompetanseutvikling egentlig ikke er noe nytt, det er bare en benevnelse på hvordan styrere har arbeidet i lengre tid og heller en benevnelse på en arbeidsform som har eksistert før begrepet.

Definisjonen av barnehagebasert kompetanseutvikling fremhever kollektivt utviklingsarbeid i den enkelte barnehage, i samarbeid med andre kompetansemiljøer og tiltakene skal være

forankret hos blant annet styrer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). I denne sammenheng gir styrernes tanker om hva kompetanseutvikling er, og hvorfor arbeide med dette indikasjoner for hvilken grad de forstår begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling i forhold til kompetansestrategien. I forhold til hva de selv legger i begrepet, var det bare en av informantene (3) som direkte vektla kollektiv læring og utviklingsprosesser i barnehagen. Slik sett er det denne definisjonen på barnehagebasert kompetanseutvikling som samstemmer i størst grad med kompetansestrategien. Selv om de andre informantene ikke la kollektiv læring direkte inn i deres forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling viste de til andre perspektiver på utvikling og læring.

Ut fra analysen viser styrerne total sett til perspektiver på organisasjonslæring som tilsier organisasjonslæring som kollektiv læring, som arbeidsplass gjennom arbeid og refleksjon og sosial, kulturell og praksislæring (Filstad, 2010, s.25). Tre av informantene vektla at kompetanseutvikling omhandler å utvikle egen kompetanse og erverve kompetanse, spesielt i de situasjoner der de opplever at det stilles krav til barnehagen. Denne forståelsen av kompetanseutvikling samstemmer med Lai (2013, s.46) sin forklaring av kompetanse, hvor kompetanse handler om å være i stand til å utføre krav og nå mål. I denne sammenheng viser det seg også at styrerne tenker at kompetanseutvikling må ha grunnlag i noe en har behov for, i form av at det vil bidra til bedre måloppnåelse eller for å utøve yrket sitt. Analysen gir også indikasjoner på at styrerne til en viss grad jobber strategisk med kompetanseutviklingen. Dette siden de er delt i måten de arbeider med kompetanseutviklingen på, spesielt i forhold til kartlegging og planlegging av utvikling- og endringsprosesser. Strategisk kompetanseutvikling innebærer også evaluering av tiltak for å sikre at personalet har og bruker kompetansen sin (Lai, 2013, s.14). Her sier funnene i analysen at *evaluering* i ledelsen av kompetanseutvikling ikke er noe som blir arbeidet systematisk med, og en evaluerer og følger opp endringer gjennom møter og tilstedeværelse.

Videre viser styrerne til en forståelse av formell og praktisk kompetanseheving ved at kompetanse er det en klarer å utvikle gjennom egen eller andres praksis. Dette kan ses opp mot erfaringslæring som baserer seg på erfaringer og praksis. Som teorien viser, vil det å arbeide med erfaringslæring fremme individuell læring og tilrettelegge for kollektive læringsprosesser. Erfaringssirkelen viser til både individuell og kollektiv læring og refleksjon. Sett i forhold til analysen for hva styrerne legger i begrepet kompetanseutvikling, kan det da tenkes at selv om de ikke nevnte kollektiv læring direkte, så har de likevel en forståelse og tanke om at kompetanseutvikling er mer enn bare individuell læring (Kirkhaug, 2017, s.116).

Denne konklusjonen tar utgangspunkt i hva styrene legger i begrepet kompetanseutvikling, men sett i sammenheng med hvordan de forklarer at de faktisk leder arbeidet med kompetanseutviklingen i barnehagen, styrker det tanken om at styrerne har en forståelse for at kompetanseutvikling innebærer mer en individuell læring.

5.2.1 Hvorfor arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling

Analysen av det empiriske materialet viser at styrerne uttrykker at hverdagen er hektisk, og at det stilles mange krav til barnehagen som kan gjøre det utfordrende å få tid til å gjennomføre utviklingsarbeid. Tilsvarende funn er også i TFoU-delrapport 3 som sier at styrerne opplever det vanskelig å organisere barnehagebasert kompetanseutvikling i en travel barnehagehverdag (Naper, et al., 2018). Med dette som bakteppe kan det bety at det er viktig for styrerne å se verdien av hvorfor arbeide med kompetanseutvikling for å prioritere dette i en hektisk hverdag. Analysen viser at styrerne tenker at kompetente ansatte betyr at de kan utføre en god jobb i det daglige. I tillegg vil en øke personalets forståelse for hva en gjør og hvorfor gjennom å utvikle deres kompetanse. Denne tankegangen om hvorfor styrerne ønsker å arbeide med kompetanseutvikling viser at de vektlegger prosesskvaliteten i barnehagen, som er det som foregår i det daglige. En av styrerne nevnte formell læring som videreutdanning og kurs, som kan knyttes opp mot strukturkvalitet, men det rådene synet på hvorfor arbeide med kompetanseutvikling handler om prosesskvalitet, og det som skjer i det daglige arbeidet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Samtidig viser funnene at styrerne tenker at kompetanseutviklingen skal komme barna til gode, og det er barna som er i fokus. Det viser at de har fokus på resultatkvaliteten som er barnets trivsel og helhetlige utvikling. Modellen som viser sammenhengen mellom struktur-, prosess- og resultatkvalitet viser at prosesskvaliteten er essensielt for å oppnå resultatkvalitet, og strukturkvaliteten vil kunne fremme eller begrense prosesskvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s.19). Funnene i analysen viser da at styrerne tenker at det er sammenheng mellom barnehagebasert kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling i barnehagen, og den kvalitetstypen som barnehagebasert kompetanseutvikling fremmer primært er prosesskvaliteten.

Funnene viser at det styrerne legger i kompetanseutvikling og hvorfor en skal arbeide med dette støttes i teorien om hva en oppnår av kvalitet ved å arbeide barnehagebasert. To av informantene (3 og 4) vektla at ved å arbeide barnehagebasert med kompetanseutvikling kontra den mer tradisjonelle arbeidsformen som er i større grad individrettet, opplever de gir bedre effekt og resultater for barnehagen. Et tilsvarende funn vises i tidligere forskning, hvor

styrerne har tro på kollektiv læring som fremgangsmåte for kompetanseutvikling (Haugset, et al., 2016). Styrerne opplever at utviklingsarbeidet kommer til syne ved at barnehagen kan imøtekomme krav og føringer, samt personalet får brukt sin kompetanse på en bedre måte. Dette ved at de arbeider kollektivt med læringsprosessene og ved at styrerne vektlegger læring gjennom praksisfellskap, fremstår det som at det sosiokulturelle synet på kunnskapsutvikling i barnehagen er rådene. Dette perspektivet på kunnskap og kunnskapsutvikling legger til grunn at kunnskap bli utviklet i sosiale situasjoner, og vektlegger kollektiv læring samt utvikling- og endringsprosesser som er lik synet på læring i barnehagebasert kompetanseutvikling og barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, 2019b, s.26).

5.3 Hvordan leder styrerne arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin egen barnehage?

For å gjennomføre utviklingsarbeid i forhold til barnehagebasert kompetanseutvikling krever det en ledelse som orkestrerer dette. Hvordan styrerne velger å lede arbeidet og hvilken fremgangsmåte de velger vil påvirke prosessen i utvikling- og endringsarbeidet. Tidligere forskning viser til at styrerne organiserer og derav leder arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling ulikt, noe funnene i analysen av denne oppgaven også viser (Naper, et al., 2018). Når styrerne skal beskrive sin praksis for hvordan de leder arbeidet barnehagebasert kompetanseutvikling er et funn at det den viktigste arenaen er personalmøter og fagdager siden hele personalgruppen er samlet. Det er disse arenaene som er satt i strukturen til barnehagen.

Barnehagebasert kompetanseutvikling skal involvere hele personalgruppen, og både læringssirkelen og modell for samskapt læring legger til grunn at en må ha mulighet til å få delt kunnskap fra individnivå til kollektivt nivå, samt være kollektivt enige om å endre praksis for å kunne oppnå organisasjonslæring. I tillegg vil det være et viktig lederansvar å tilrettelegge for læringsarenaer hvor en har mulighet for kollektiv læring og refleksjon (Klev og Lenin, 2009, s.72-73). Å kunne samle hele personalgruppen på personalmøter og fagdager fremstår derfor som to viktige arenaer for styrerne å lede arbeidet med kompetanseutvikling på, men det gir grunnlag for å stille spørsmål om dette er tilstrekkelig. Personal møter og fagdager ble fortalt å være en gang i måneden og fem dager pr. år selv om dette kan variere noe. Derfor kan det tenkes at utviklingsarbeid som foregår over lengre tid og som omfatter større utvikling- og endringsprosesser kan være utfordrende for styrerne, og kreve ulike former for ledelse, spesielt i de kollektive fasene av barnehagebasert kompetanseutvikling. Som informant 3 sa: «alle må være med, slik at en går i samme retning», og for å få alle med

vil styrerne måtte lede gjennom direkte og indirekte ledelse. Sett i forhold Senge sine disipliner vil det å få alle med være å fremme disiplinen personlig mestring, og ifølge Senge (2006, s.217-218) vil det å lede og samkjøre personalet til å gå i samme retning være et viktig lederansvar for å optimalisere utviklingsarbeidet og øke kollektiv læring. Hvis styrerne ikke får personalet til å gå i samme retning som informant 3 beskriver det, vil det kunne gjøre at en ikke får de resultatene en ønsker, og det kan være destruktivt for læringsprosessen for både barnehagen som organisasjon og individene i barnehagen.

5.3.1 Ledelse for læring

Min analyse av intervjuene viser at tre av styrerne vektlegger ledelse gjennom planverk i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, og to av styrerne vektlegger sin lederrolle. Dette ved å ta beslutninger, iverksette og følge opp arbeidet, i tillegg til å delta i arbeidet og gi støtte. Videre viser funnene at styrerne ikke kan dra lasset alene, og de samarbeider med andre kompetansemiljøer, barnehager og barnehagen innad – spesielt de pedagogiske lederne. Styrerne viser her til *pedagogisk ledelse* gjennom planlegging, oppfølging og beslutningstaking. *Strategisk ledelse* gjennom samarbeid og kontakt med eksterne kompetansemiljøer, *personalledelse* gjennom personalutvikling, motivasjon og støtte. Videre *administrativ ledelse* ved at funnene viser til at styrerne har økonomistyring, de utformer regler og rutiner og fordeler oppgaver og ansvar. Det funnene viser er at i ledelsen av kompetanseutvikling forklarer styrerne sin praksis til å samstemme med ledelse som funksjon, hvor alle de fire funksjonene er aktuelle (Gotvassli, 2019a, s.66). Derimot vektlegger de sin lederrolle og funksjonene ulikt, hvor tre av styrerne retter mer fokus mot den pedagogiske ledelsen gjennom planverk og beslutninger, der funksjonen blir primært ivaretatt av dem, men også i samspill med andre. En styrer vektlegger personalledelse gjennom nærledelse, støtte og motivasjon, mens en styrer vektlegger strategisk ledelse i form av å ta avgjørelser i nettverk med andre styrere. De ulike funksjonene går delvis over i hverandre, og skillet mellom eksempelvis pedagogisk ledelse og personalledelse kan være utydelig. Selv om funnene viser at styrerne initialt vektlegger ulike funksjoner i ledelse for læring, omtaler de på mange måter alle funksjonene, bare i ulik grad og rekkefølge. Ved å se på totalbildet er det den pedagogiske lederfunksjonen som er styrende i form av hvordan styrerne leder kollektive utviklingsprosesser og fremmer barnehagen som lærende organisasjon.

Teorien viser også at det er flere perspektiver på lederrollen, og en av disse er ledere som symbol. Her kan styrerne velge å være et symbol i kompetanseutviklingen og skape mening

og oppslutning rundt det arbeidet som skal gjøres. Funnene i analysen viser også at styrerne har gjort ulike styringstiltak i kompetanseutviklingsarbeidet det siste barnehageåret som kan knyttes opp mot deres rolle som kulturelle arkitekter (Børhaug og Gotvassli, 2016, s.57-60). Videre kan en se sammenheng ved at ledelse som symbol kan være en effektiv og indirekte form for ledelse. Dette kan være nødvendig tatt i betraktning at utviklingsarbeid er noe som foregår over lengre tid, og slik som styrerne forklarer det er barnehagehverdagen hektisk og mulighetene for styrerne å samle hele personalet på samme sted og tid er begrenset. Ett tiltak to av styrerne har gjort er eksempelvis å endre personalmøter til refleksjonsmøter for å indikere innholdet i møtene. Denne typen tiltak kan bli sett i sammenheng med en av de fem påvirkningskanalene som er *ledernes satsningsområder* (Schein, referert i Gotvassli og Vannebo, 2016, s.130-132). Dette siden styrerne da signaliserer verdier i form av hvordan de omtaler og formidler navneendringen. De la til grunn at deres kompetanse øker gjennom refleksjon, og ved å prioritere dette vil det kunne påvirke personalet i hvordan de arbeider på møtene. Å gå fra møter som er mer informasjonsrettet til refleksjonsrettet vil også være viktig i et sosiokulturelt kunnskapssyn for å fremme kollektiv læring. Dette i form av å lære seg å lære i lag (Senge, 2006, s.220), fremme dobbeltkretslæring (Gotvassli, 2019a, s.100) og i samskapt læring ha en fast læringsarena i form av refleksjonsmøter hvor en kan ha felles refleksjon og læring som er hovedmomentet i samskapt læring (Levin og Klev, 2009, s.74). Det kan derfor tenkes at et slik tiltak virker simpelt, men verdien av det vil kunne være viktig for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon samt være et godt tiltak for å drive barnehagebasert kompetanseutvikling.

Av andre tiltak styrerne viste til ble det nevnt opplæring på læringsverktøy for å kartlegge eget ståsted, endre nettverksmøtene til en kafevariant som involverer hele personalet og benytte eksterne aktører. Dette kan ses i sammenheng med *ledernes valg av satsningsområder*, i tillegg til å kunne være en påvirkningskanal i form av *kriterier for rekruttering og seleksjon* hvor styrerne tar inn eksterne aktører som passer inn i den læringskulturen de selv ønsker å skape eller har skapt. Som tidligere nevnt leder styrene mye av arbeidet gjennom tilstedeværelse, og slik kan det bli sett i sammenheng med *bevisst rollemodellering og veiledning* (Schein, referert i Gotvassli og Vannebo, 2016, s.130-132). Slik styrerne forklar sin ledelsespraksis og de ledelsestiltakene de gjør, viser analysen til at de skiller mellom direkte og indirekte ledelse som omfatter alle tre perspektivene på ledelse som symbol, handling og funksjon (Børhaug og Gotvassli, 2016, s.57). Funnene i analysen gir ikke noen klar retning på at en av perspektivene på ledelse eller ledelsestypene er klart styrende,

men det gir derimot indikasjoner på at gjennom ledelse for læring og i barnehagebasert kompetanseutvikling stilles det krav til styrerne å utøve ledelse på mange fronter, og i så måte omfatter ledelse for læring alle perspektivene på ledelse. Styrerne vil måtte utøve ledelse i form av å påvirke mennesker for å nå sine mål, både ved indirekte og direkte ledelse (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.405). Det gir grunnlag for å konkludere med at ledelse for læring stiller krav til at styrerne er bevisst sitt ansvar og sin makt som styrer i kompetanseutviklingsarbeidet, og det stilles krav til at de klarer å utøve situasjonsbetinget ledelse som vil styrke både individet og barnehagen som organisasjon. Til slutt er det slik at styrerne utøver ledelse uavhengig av hvor i utvikling- eller endringsprosessen de er, og deres lederstil og rolle vil påvirke personalet og barnehagens arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling.

5.3.2 Styrnes valg av satsningsområder og ledelsesverktøy

Kompetansestrategien har fire tematiske satsningsområder og ved å arbeide med kompetansestrategien har styrer ansvar for å lede og utvikle personalets kompetanse innenfor satsningsområdene. Det er disse fire satsningsområdene som skal være førende for barnehagens arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling, og de skal støtte implementeringen av rammeplanen. De fire satsningsområdene er 1) barnehagen som pedagogisk virksomhet, 2) et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning, 3) språk og kommunikasjon og 4) barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Mulige valg innenfor kompetansestrategiens tematiske satsningsområder er mangfoldig, og funnene i analysen viser at styrenes valg av satsningsområder er i forhold til kompetansestrategien. Videre tar styrenes valg av satsningsområder utgangspunkt i fagområdene i rammeplan for barnehagen. Den største forskjellen i analysen viser tegn til at de private barnehagene har mulighet for større selvbestemmelse. De kan velge satsningsområde som er matnyttig for dem, mens i de kommunale barnehagene får de retningslinjer og føringer fra kommunen og gjør så valg på bakgrunn av føringene. Det er ikke selve satsningsområdene som skal fremme barnehagebasert kompetanseutvikling, men barnehagebasert kompetanseutvikling er en måte å planlegge, organisere og gjennomføre kompetanseutvikling i forhold til satsningsområdene på. Gjennom å arbeide med de tematiske satsningsområdene skal det bidra til å implementere rammeplan for barnehagen (Gotvassli, 2020, s.72).

I denne sammenhengen viser analysen at for å gjennomføre arbeidet med satsningsområdene tenker styrerne at en må arbeide over tid og med ulike metoder. I tillegg er det viktig å

inkludere personalgruppen og sørge for at personalet får både utviklet og brukt egen kompetanse. Videre viser analysen at styrerne bruker ulike ledelsesverktøy og metoder i kompetanseutviklingen. Dette er ståstedsanalysen, brukerundersøkelsen, tidfaktor, SWOT-analyse, IGP og dialogkafe. Teorien sier også at det er flere ulike metoder og verktøy for organisering og gjennomføring av kompetanseutvikling på i barnehagen (Kirkhaug, 2017, s.109-110). Derfor kan det tenkes at gode verktøy vil kunne være gode ledelse- og læringsverktøy for å fremme individuell og kollektiv kompetanse. En må også kunne skille mellom det som skjer av kompetanseutviklingsarbeid i barnehagen og det som foregår utenom barnehagen som eksterne kurs og utdanning, da barnehagebasert kompetanseutvikling foregår primært i den enkelte barnehage (Gotvassli, 2020, s.99). I forhold til funnene og tidligere forskning er det også interessant å nevne at TFoU-delrapport 3 viser til at styrerne mener veiledning er et viktig verktøy for kollektiv læring (Naper, et al., 2018). I denne studien er det derimot ikke gjort noen funn i analysen av det empiriske materialet som sier at styrerne initialt vektlegger eller benytter veiledning som metode for kollektiv læring.

Ved å se nærmere på verktøyene styrerne viser til at de benytter kan en få en forståelse for hva de er og hva de bidrar med i kompetanseutviklingen. Ståstedsanalysen vil bidra til å vurdere nåsituasjon, SWOT-analysen anvendes for å kartlegge barnehagens sterke og svake sider i tillegg til muligheter og trusler. IGP tilrettelegger for individuell og kollektiv læring samt refleksjon. Videre er dialogkafe en metode for å involvere hele personalgruppen, dele kunnskap og reflektere over egen praksis. Alle disse verktøyene og metodene styrerne benytter i utvikling- og endringsprosesser bidrar til å utvikle kunnskap i den enkelte barnehage, både på individ- og kollektivt nivå. Derfor kan en argumentere for at riktige læringsverktøy vil være verdifulle for å arbeide og lede barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette siden det bidrar til gode kollektive læringsprosesser og en kan bruke de for å kartlegge og planlegge arbeidet samt dele kunnskap og reflektere over egen og andres praksis i fellesskap. Samskapt læring er et verktøy for å lede utvikling som involverer hele personalet og eventuelt eksterne aktører, og på den måten tar samskapt læring inn over seg de nevnte verktøyene. Ved å se på modellen til samskapt læring (Klev og Lenin, 2009, s.74) kan en dra flere likheter mellom læringsverktøyene og stegene i modellen. Modellen starter med problemavklaring og slik sett kan en SWOT-analyse eller ståstedsanalyse være grunnlag for dette. Videre må styrer tilrettelegge for en felles læringsarena hvor en kan kommunisere og fremme felles læring og refleksjon. Dette er noe en kan gjøre gjennom både IGP og dialogkafe. En kan også bruke disse to metodene i de siste fasene i modellen til samskapt

læring der en blir enige om endringer en kan gjøre, for så å evaluere endringene og resultatet av dem. På samme måte som samskapt læring krever individuell og kollektiv refleksjon og læring, gir også verktøyene og metodene mulighet til dette. Analysen viser at styrerne har gode erfaringer med å bruke disse verktøyene, og sett i sammenheng med teorien vil det være et legitimt argument da det vil kunne støtte og fremme ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling.

De tematiske satsningsområdene som skal bidra til implementering av rammeplanen betyr i praksis at styrerne må utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Det som funnene i analysen også viser, er at styrerne gjennom ledelse for læring og ledelsesverktøy fremmer den lærende organisasjonen. Ved å se på definisjon av en lærende organisasjon betyr det at barnehagen må kunne skape kunnskap, erverve seg kunnskap og overføre kunnskap. I tillegg må en kunne endre praksis på bakgrunn av ny kunnskap (Garvin, referert i Wadel, 2008, s.13). I neste kapittel blir fokuset på å overføre kunnskap, i tillegg til å endre praksis ved å drøfte læringsprosessen fra individ- til organisasjonsnivå. Det vil innebære å skape og erverve seg kunnskap. Til nå ser en at gjennom ledelse for læring og bruk av metoder og læringsverktøy vil det kunne bidra til å utvikle og erverve seg kunnskap. I ledelse for læring samarbeider styrerne med andre kompetansemiljøer og barnehager, og bruker eksterne aktører i egen barnehage for å dele kunnskap. Metodene og verktøyene de viser til handler i stor grad om læring i praksisfelleskapet, og et nøkkelord som går igjen er *refleksjon*. Styrernes valg av å prioritere refleksjon i det pedagogiske arbeidet gir indikasjoner på at en produktiv ledelse er styrende hvor en er opptatt av undring og refleksjon (Gotvassli, 2020, s.153).

I forlengelse av produktiv ledelse viser teorien at Argyris og Schön (referert i Gotvassli, 2019a, s.99-100) sin dobbeltkretslæring og barnehagen som lærende organisasjon har stor sammenheng, og enkel- og dobbeltkretslæring kan ses på som ulike grader for refleksjon. Ved at styrerne viser til at de leder prosesser som inneholder kollektiv refleksjon over egen og andres praksis, og målet er å endre og utvikle seg, arbeider de på en måte som kan fremme dobbeltkretslæring. Modellen av enkelt- og dobbeltkretslæring viser at styrerne har et viktig ansvar for å lede og tilrettelegge for at læringen i disse situasjonene ikke bare tar sted på enkeltkrets nivå, men også dobbeltkrets nivå eller deuteronomnivå som innebærer å lære seg både enkelt- og dobbeltkretslæring. Gjennom å kun utøve enkeltkretslæring vil barnehagen bli dummere over tid, og en er derfor avhengig av dobbeltkretslæring for å fremme barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, 2019a, s.99-101). Dersom læringsutbytte fra metodene, og ved bruk av verktøyene som nevnt ovenfor, kun tar sted på et nivå som bidrar til at en gjør

endringer basert på handling, vil læringen sett i sammenheng med erfaringssirkelen stoppe. Det vil da bli brudd i sirkelen, noe som resulterer i at læringen forblir på individnivå. Hvis en derimot klarer å lede læringsprosessen slik at det resulterer i en undringskultur, som stiller spørsmål til mål og hensikter samt gjør endringer basert på dette, vil en kunne komplementere læringen, og fremme individuell og kollektiv læring. Dette vil kreve en produktiv ledelse og vil være grunnlaget for organisasjonslæring og barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, 2020, s.153).

5.4 Hvordan arbeider styrerne med å fremme læringsprosessen i personalet fra individ- til organisasjonsnivå?

Hoveddelen av funnene i analysen av det empiriske datamaterialet forteller hvordan styrerne arbeider for kollektiv læring i organisasjonen. Årsaken til at dette er området som har blitt vektlagt tyngst av styrerne kan tenkes å være fordi det er fokuset deres i kompetanseutviklingsarbeidet, som også er selve essensen i barnehagebasert kompetanseutvikling. Som teorien forteller oss starter all læring med individet (Illeris, 2016, s.16), men for at barnehagen skal være en lærende organisasjon og barnehagen skal lære på et organisasjonsnivå er en avhengig av kollektiv læring. Hvis barnehagen skal være en lærende organisasjon er barnehagen nødt til å utvikle, erverve og overføre kunnskap. Dette innebærer individuelle og kollektive læringsprosesser. I tillegg er endring av praksis som reflekterer ny kunnskap nødvendig (Garvin, referert i Wadel, 2008, s.13). Det vil si at i barnehagebasert kompetanseutvikling er endringsarbeid sentralt for kompetanseutvikling. Det vil derfor i dette kapitlet drøftes hvordan styrerne leder organisasjonsendring i tillegg til å fremme læringsprosessen til kollektiv læring. Som Moxnes (2000, s.57) viser, er sammenhengen mellom den lærende organisasjon og organisasjonslæring nær. Læringen starter med individet og er grunnlaget for organisasjonslæring, men det er først når endring har skjedd og den nye praksisen reflekterer læringen at det kan kalles organisasjonslæring. Derfor kan styrerne arbeide med individuell og kollektiv læring, uten å oppnå organisasjonslæring og uten å fremme barnehagen som lærende organisasjon. For å kunne drøfte hvordan styrerne arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling må en derfor starte med å se på grunnlaget for kollektiv læring, som er individuell læring.

5.4.1 Fremme individuell læring

Læringssirkelen er en god modell for å vise sammenhengen mellom læring på individ- og organisasjonsnivå. Den viser at første steg i læringssirkelen er at en av individene i barnehagen får ny kunnskap eller ideer om hvordan noe kan gjøres bedre (Jacobsen og

Thorsvik, 2019, s.343). I dette steget er en da avhengig av at personalet, på et individnivå har både mulighet og ønske om å tilegne seg ny kunnskap om hvordan forbedre barnehagepraksisen. I et lederperspektiv vil styrerne kunne påvirke menneskene i barnehagen, samtidig som de kan tilrettelegge for individuell læring, eventuelt begrense dette gjennom sin lederrolle som styrer og de utviklingstiltak de gjør. En av hovedfunnene i analysen for å heve kompetansen på individnivå er at tiltakene styrerne gjør er basert på barnehagens behov eller personalets ønsker.

Ved å se på tiltakene basert på barnehagens behov viser det seg at en av de fem styrerne gjør kartlegging og vurdering av kompetansen som er innad i barnehagen, mens flertallet tar utgangspunkt i mål som er satt i årsplan, kompetanseplan og lignende. Et tilsvarende funn er også i TFOU-delrapport 3, som sier at styrerne velger prosjekter som støtter felles mål i barnehagen (Naper, et al., 2018). I et lederperspektiv vil styrerne måtte gjøre tiltak som sikrer at barnehagen og personalet både *har* og *bruker* kompetansen for å nå barnehagens mål. For å gjøre dette vil det være hensiktsmessig å vite hvilken kompetanse barnehagen sitter på, for å sikre at personalet på individnivå innehar riktig kompetanse som de kan bruke. Dette vil være viktig for å arbeide strategisk med barnehagebasert kompetanseutvikling (Lai, 2013, s.14). Ved at flertallet av styrerne primært tar utgangspunkt i mål som er satt i barnehagen arbeider de fortsatt barnehagebasert med kompetanseutviklingen, og analysen viser at de har en tanke og mening bak det arbeidet de gjør, men i den grad det kan kalles strategisk kompetanseledelse ut fra Lai (2013) sin definisjon vil være varierende. Dette er fordi et viktig moment vil være å sikre at individet og barnehagen som helhet innehar nødvendig kompetanse, og med dette forstår jeg det slik at en er nødt til å kartlegge kompetansen som barnehagen sitter på, og herunder den individuelle kompetansen til personalet. Når denne kompetansen ikke er kartlagt, men heller basert på en følelse slik det til en framstår fra funnene i analysen, gir det indikasjoner på at styrerne ikke har en fullstendig strategisk tilnærming til barnehagebasert kompetanseutvikling.

Av videre tiltak styrerne beskriver for å fremme individuell læring er det å sende personalet på kurs, i tillegg til IGP og dialogkafe de mest brukte tiltakene. IGP og dialogkafe er metoder som fremmer kollektiv læring, og på denne måten inkluderer det individuell læring også. Når det gjelder å fremme individuell læring med tanke på barnehagebasert kompetanseutvikling, viser kompetansestrategien at barnehagebasert kompetanseutviklingsarbeid skal foregå i den enkelte barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Å sende personalet på kurs er en effektiv måte å øke individuell læring og i barnehagesektoren har dette tradisjonelt sett vært

den styrende formen for kompetanseutvikling (Lai, 2013, s.17). Derimot når en ser på barnehagebasert kompetanseutvikling kan en problematisere dette ved at kompetanseutviklingen skal foregå i den enkelte barnehage. Hvis den styrende og mest brukte formen for å øke individuell kompetanse er tiltak utenfor barnehagen, og en bruker dette som grunnlag for kollektiv læring senere ved at personalet deler det de har lært på kurs, vil ikke hele utviklingsarbeidet kunne bli sett på som barnehagebasert. IGP og dialogkafe derimot er metoder som foregår i den enkelte barnehage, derfor vil tilsvarende løsninger på organiseringen av kompetanseutviklingen være i tråd med kompetansestrategien og den barnehagebaserte kompetanseutviklingen. Funnene i analysen viser at styrerne opplever å arbeide barnehagebasert gir bedre effekt og kvalitet enn å arbeide individorientert gjennom kurs. Derfor vil det å være bevisst hvordan en organiserer og gjennomfører hele læringsprosessen som starter med individet, kunne endre på hva som blir den styrende formen for individuell læring på sikt. Dette i form av å øke kompetansen innad i barnehagen, versus sende personalet ut av barnehagen for å lære på kurs.

Styrerne gjør også tiltak basert på personalets ønsker og viser til at de vil være positivt innstilt når personalet har ønsker om å øke egen kompetanse som ligger utenom strukturen. Videre er også styrerne delt i erfaringen om de opplever at personalet selv ønsker å ta initiativ til kompetanseheving, og dette kan bety at læringskulturen og holdninger til læring er ulikt innad i barnehagene. Som nevnt tidligere kan styrerne påvirke organisasjonskulturen gjennom å være kulturelle arkitekter, dette innebærer også læringskulturen, hvor en sterk læringskultur vil verdsette læring (Wadel, 2008, s.11). Fra Senge (2006, s.131) sin disiplin *personlig mestring* kan en konkludere med at personlig mestring har sammenheng med læringskulturen i barnehagen, og personer med høy grad av personlig mestring har et ønske og lyst for å lære mer. I utviklingen av empiri ble det ikke direkte vektlagt og utdypet hvordan styrerne arbeider med læringskulturen i barnehagen, men basert på funnene i analysen av den delte erfaringen til styrerne gir det indikasjoner på ulike læringskulturer og grader av personlig mestring blant personalet i barnehagene. Dette er noe styrerne er gitt et ansvar for gjennom rammeplan for barnehagen og kan påvirke gjennom egen lederrolle.

I denne sammenhengen viser funnene i analysen at styrerne også er bevisst hvem av personalet som får innvilget sine ønsker og ikke. I funnene begrunner styrerne det med at kompetansehevingen må være matnyttig for barnehagen, og de som får delta på eksempelvis eksterne kurs må ha evne til å formidle det de har lært med resten av personalet. Dette betyr at styreren setter krav til kvaliteten på den kunnskapen og lærdommen som blir delt videre fra

individnivå til organisasjonsnivå. Samtidig kan en se sammenhengen mellom å stille krav til personalet og påvirkningskanelene *bruk av belønning og kriterier for rekruttering og seleksjon* (Gotvassli og Vannebo, 2016, s.130-132). Dette ved at styrerne signaliserer hva som blir verdsatt i form av å la personalet dra på kurs, gitt at styreren oppfatter ønsket som matnyttig. I tillegg er kriteriene for å sende individer på kompetanseheving som er satt utenfor den faste strukturen at de skal måtte dele det de har lært i ettertid. På denne måten påvirker styrerne organisasjonskulturen ved å være kulturelle arkitekter og utvikler barnehagens kultur, eller forsterker den kulturen de allerede har skapt.

5.4.2 Fremme kollektiv læring

Til nå i læringssirkelen har vi sett på hvordan styrerne arbeider med tanke på individuell læring. Videre i læringssirkelen når læringen skal gå fra individnivå til organisasjonsnivå er momentet å formidle læringen fra individet i barnehagen til de andre menneskene (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343). Veien fra individet til det å formidle læring til andre kan gjøres på flere måter som analysen viser. Styrerne fokuserer også her på at hovedarenaen for å formidle og dele kunnskap fra individet til organisasjonen er på personalmøter og fagdager. Videre går metodene IGP og dialogkafe igjen, og som metodene viser tilrettelegger de for læring og utvikling som inkluderer individuell og kollektiv læring. Det som derimot er interessant i funnene er at selv om det styrende synet er at deling av kompetanse fra individ- til organisasjonsnivå finner sted på personalmøter og fagdager, så har to av informantene alternative tanker om hvordan en kan lede og gjennomføre deling av kunnskap. Dette handlinger i stor grad om å dele kunnskap gjennom praksis og fagutøvelse. Det ene eksempelet på dette ble fortalt av informant 4:

«Ei som har vært på kurs noen dager tidligere, kom tilbake å sa «det her er så bra, det burde alle gjøre» å da sa jeg: begynn å gjør det sammen med de på avdelingen din, gjør det til en ting dere kan, du kan jo lære dem det. Ta dem med deg på det. Blir dere god, så del det med neste avdeling» (Informant 4).

Her viser styreren til første steg i læringssirkelen, hvor en av personalet på individnivå får ny kunnskap om hvordan noe kan gjøres bedre. Neste steg i læringssirkelen er da å formidle det til de andre i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343). Slik det fremgår til nå, virker det som at tradisjonen har vært å vente til neste møte hvor hele personalet er samlet for å få delt den nye kunnskapen. I funnene i analysen fremkommer det at styrerne av erfaring har gjort tiltak som omhandler kurs i form av at de sender to av personalet på kurs i stedet for en. Dette for å sikre seg at begge får med seg det som er essensielt fra kurset, i tillegg til at det

skal være lettere for å få formidlet det de har lært til kollektivet senere. I stedet for å formidle kunnskap på personalmøter eller fagdager viser da styreren til en alternativ måte å dele kunnskapen på fra individnivå til organisasjonsnivå.

Dette ved at individet skal dele kunnskap gjennom å utøve ny praksis – på bakgrunn av ny kunnskap på egen avdeling. Dette vil bidra til at de på avdelingen vil tilegne seg den nye kunnskapen og videre kan de dele dette med resten av barnehagen. Tanken er at på et tidspunkt vil forhåpentligvis hele barnehagen ha tilegnet seg dette. Slik sett vil kunnskap utvikles i et sosiokulturelt perspektiv gjennom erfaringslæring, veiledning, kunnskapsdeling og ferdighetstrening (Gotvassli, 2020, s.214). Dette vil være en alternativ form for læringssirkel, hvor læringen går fra individnivå til avdelingsnivå, hvor tanken er at læringen skal ta sted på et organisasjonsnivå til slutt. Utfordringen med denne framstillingen kan være at hvis kunnskapen ikke deles utenfor avdelingen, vil det bli brudd i læringssirkelen der enkeltindivider i barnehagen vil ha lært, men ikke barnehagen som organisasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343). Derimot hvis en kombinerer dette gjennom den tradisjonelle måten å formidle kunnskap på, gjennom fagdager og personalmøter, og ved metoder som IGP eller dialogkafe, kan dette være en god metode for å dele den nye kunnskapen på organisasjonsnivå. Dette fordi det er flere individer som har fått ny kunnskap om hvordan noe kan gjøres bedre, og de er flere som kan formidle dette til resten av barnehagen. For at kompetanseutviklingen skal være barnehagebasert er det viktig at alle er med, og derfor kan dette bli sett på som en metode hvor læringen utvikler seg fra et individ, til flere individer før en til slutt oppnår organisasjonslæring.

En annen tilnærming til hvordan formidle læring har informant 3, hvor tilnærmingen hennes er at en kan dele kunnskap gjennom prosjekter. Dette baserer seg på en tanke om at individer lærer av hverandre og ved å utøve det en har lært i praksis. Sett sammen med læringssirkelen kan eksempelvis det individet som har fått ny kunnskap om hvordan noe kan gjøres bedre få hovedansvaret for å gjennomføre et prosjekt som involverer hele personalgruppen. Tanken er at i løpet av prosjektet vil en samarbeide samt ha arrangementer hvor en kan samle hele personalet, og gjennom dette skal kunnskapen både formidles og brukes. Ser vi på læringssirkelen viser den at når en har formidlet kunnskap til de andre i barnehagen, skal en deretter bli kollektivt enige om å endre praksis for så gjennomføre endringen (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343). Denne typen prosjektarbeid som informant 3 omtaler fremstår ikke som en endring av praksis, men heller prosjektarbeid som omhandler å øke kunnskap på individ og organisasjonsnivå, og det innebærer å dele kunnskap i fellesskap. Dette betyr at

slike prosjekter ikke vil fortsette videre i læringssirkelen annet enn å formidle kunnskap til de andre i organisasjonen. Det kan også tenkes at læringen primært er på et enkeltkrets nivå (Gotvassli, 2019a, s.100), og i forhold til erfaringssirkelen (Moxnes, 2000, s.54) vil læringen stanse etter steg tre av fire. Også i modellen for samskapt læring vil en oppleve brudd etter en har fått til felles refleksjon og læring (Klev og Lenin, 2009, s.74). Årsaken for dette uavhengig av hvordan styrerne ser det, er at en trenger å kollektivt gjennomføre endring av praksis på bakgrunn av ny kunnskap for at læringen skal ta sted på et fullverdig organisasjonsnivå.

Endring er altså essensielt for læring, og det er dette som skal drøftes videre for å se hvordan styrerne arbeider med læringsprosessen. Til slutt sier funnene i analysen at den styrende tanken om å formidle kunnskap er at et individ deler det til personalgruppen under ulike møtevirksomheter. Videre organiserer styrerne dette ulikt og det er flere fremgangsmåter for å iverksette kollektive læringsprosesser. Analysen gir indikasjoner på at det er alternative måter å tenke formidling av kunnskap på og mulighetene her er mange. I tillegg vil styrerne uavhengig av hvordan de leder prosessen med at kunnskap blir delt til resten av personalet gjøre videre tiltak med læringen for å fortsette stegene i læringssirkelen. Dersom dette uteblir har kun individene i barnehagen lært og ikke barnehagen. For dette kreves det endring i organisasjonen.

5.4.3 Lede organisasjonsendring i forhold til kompetanseutvikling

For at læringen skal finne sted på organisasjonsnivå og barnehagen skal være en lærende organisasjon må en endre praksis som følge av ny kunnskap (Garvin, referert i Wadel, 2008, s.13). Dette betyr at å studere læring i barnehagen på organisasjonsnivå vil være å sette søkelys på hvordan styrerne gjennomfører endringer i sine barnehager (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.341). Til nå har funnene i analysen vist sammenheng mellom hvordan styrerne fremmer læring på individnivå til kollektivt nivå. På dette stadiet har personalet i barnehagen lært, men ikke barnehagen og som læringssirkelen viser må barnehagens praksis endres. Dette er siste steg på organisasjonsnivået, før læringen tar sted på individnivå igjen. Tanken i læringssirkelen er at som et resultat av praksisendringen, vil personalet i barnehagen få nye erfaringer, som de selv analyserer og som vil resultere i at de igjen får ny kunnskap om hvordan noe kan gjøres bedre (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343). Barnehagen er derfor nødt til å gjennomføre organisasjonsendringer for å fullføre læringssirkelen, i tillegg må endringene sette seg i barnehagen i den grad at den blir retningsgivende for personalets

fremtidige handlinger før en kan si at endringen har ført til organisasjonslæring (Moxnes, 2000, s.57).

I forhold til funnene i analysen ser en at styrerne har ulike metoder og refleksjoner i forhold til deres egen rolle i organisasjonsendringer og hvordan de gjennomfører og følger opp endringsarbeidet. Når det gjelder å fatte beslutninger om at endring skal gjennomføres viser funnene at styrerne tar avgjørelsen selv, i samarbeid med lederteamet eller etter ønske fra noen i personalet eller personalgruppen. Endringsarbeidet kan som teorien viser deles inn i planlagt og kontinuerlig endring (Hennestad og Revang, 2017, s.87-92). Funnene i denne analysen er mer rettet mot de planlagte og styrte endringene som krever endringsledelse. Som læringssirkelen viser må en være kollektivt enige om å endre praksis, og i barnehagebasert kompetanseutvikling krever det også at alle er med. Hvis en da ser på hvordan styrerne bestemmer at endringer skal gjennomføres, vil avgjørelsene alene tatt fra et styrenivå, eller gjennom lederteam ikke tilrettelegge for at en er kollektivt enige. Derimot når en ser endring i relasjon og som et resultat av barnehagebasert kompetanseutvikling, vil endringen være basert på ny kunnskap som er formidlet til det kollektive og en kan gå ut ifra at styrerne baserer avgjørelsene på at en faktisk er kollektivt enige. Denne tanken styrkes også ved at styrerne bruker verktøy og fremgangsmåter for å kartlegge og vurdere egen situasjon for å konkludere med at endring er ønsket i barnehagen. I modellen for endringsprosesser er første steg at en ønsker å endre den eksisterende praksisen (Hennestad og Revang, 2017, s.92). Slik det fremkommer i funnene av analysen fremstår det totalt sett som at styrerne på bakgrunn av ny kunnskap, og ved hjelp av verktøy og metoder får en skapt en kollektiv enighet om at endring er nødvendig eller ønskes. Avgjørelsen for å gjennomføre endringer kan tas av styrerne alene eller i samarbeid med personalet.

Etter en har blitt kollektivt enige om å endre praksis, må en deretter gjennomføre endringen. For dette kreves det at en identifiserer hva som er ønsket tilstand med endringen, og hvordan en skal komme dit. Gjennomføringen av selve endringsprosessen er det kritiske arbeidet i endringen, og her kreves det ledelse for å gjennomføre samt følge opp endringsprosessen. Det er i gjennomføringen at kvaliteten på endringsprosessen blir avgjort (Hennestad og Revang, 2017, s.92-93). Med utgangspunkt i at alle må være med i gjennomføringen av endring- og utviklingsarbeidet, viser analysen at styrerne nevnte motstand mot endring som en utfordring i endringsarbeidet. To av styrerne hadde også en innstilling om at motstand fra personalet er forventet, og dette støtter teorien som legger til grunn at motstand mot endring er naturlig. Det kan være ulike årsaker for motstand mot endring, alt fra frykt for det ukjente til at det krever

mye dobbeltarbeid (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.379-381). Det kan også være årsaker som går direkte på styreren i endringsarbeidet, som for eksempel mangel på tillit eller at personalet tenker endringen ikke er nødvendig eller at endringsarbeidet vil mislykkes (Yukl, 2015, s.223). Årsakene for endringene kan være mangt og vil kunne tenkes å være situasjonsavhengig. Et interessant refleksjonsfunn fra en av styrerne er at selv om en gjennomfører endringer og de mislykkes, om det er på grunn av motstand mot endring eller av andre årsaker, så har en uansett lært noe selv om det ikke ble som tenkt. Sett i forhold til læringssirkelen vil det bli brudd i form av at en ikke vil oppnå organisasjonslæring, men læringssirkelen vil fortsatt gå rundt. Dette er fordi at selv om endring av praksis ikke ble vellykket, ble det likevel forsøkt endret og i dette ligger det læring. Denne læringen vil gå på individnivå ved at personalet reflekter og analyserer erfaringene fra endringen, som igjen gjør at de analyserer erfaringene og får tanker om hvordan noe kan gjøres bedre (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343).

I endringsprosessen kreves det også at styrerne følger opp arbeidet, og analysen viser at *hvor* de følger det opp er på personalmøter, pedagogmøter og gjennom tilstedeværelse. Det viser da at styrerne følger opp arbeidet gjennom direkte ledelse. *Hvordan* de gjør det kan knyttes mer opp mot ledelse som funksjon, der de har ansvaret for å ivareta funksjonen, men kan delegere ansvaret videre. Analysen viser også tegn til at oppfølging av endringsarbeidet ikke er en systematisk og strukturert prosess, men baserer seg på refleksjonsarbeid i forhold til om en har fått de resultatene en ønsker eller ikke. Funnene viser at resultatet baseres på opplevelse av om endringer er vellykket eller ikke. Teorien sier at det ikke er noe fasitsvar på når en har gjennomført endringen, eller om endring har skjedd, men at en kan vurdere om den nåværende praksisen er lik den praksisen som var ønsket eller vurdere om barnehagen fungerer og handler slik som tenkt (Hennestad og Revang, 2017, s.92-93). Begge disse metodene for å vurdere og følge opp endring på krever at en reflekterer bevisst over nåsituasjon. Det kan derfor tenkes at når styrerne leder endringsarbeid tilknyttet barnehagebasert kompetanseutvikling, vil det kunne være hensiktsmessig å ha en bevisst tanke til hvordan en vurder og følger opp arbeidet for å kunne gjennomføre endringer på best mulig måte og med ønsket måloppnåelse. Ved å følge opp endringen vil en også vite når endringen er gjennomført, og på dette stadiet vil læringen gå fra organisasjonsnivå til individnivå på læringssirkelen. En ser også i modell for samskapt læring at en må reflektere over endringen og resultatet av den, noe som vil resultere i individuell læring (Klev og Lenin, 2009, s.74). Det viser at barnehagebasert kompetanseutvikling innebærer både individuelle og

kollektive læringsprosesser og at læringsprosessen er i en kontinuerlig spiral som skifter mellom individuell og kollektiv læring. Videre har styrerne et viktig ansvar i å orkestrere dette for at det skal være vellykket. For at læringen skal ta sted på organisasjonsnivå kan en derfor argumentere for at det kreves god ledelse, et personale som er samkjørte og læring- og endringsvillig og som drar i samme retning for å lykkes.

5.5 Hvilke erfaringer og opplevelser har styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling?

Til slutt er det interessant å se hvilke tanker styrerne har rundt barnehagebasert kompetanseutvikling, og om de opplever at det påvirker kvaliteten i barnehagen som er en av målene med kompetansestrategien. Tidligere forskning viser at styrerne har ulike tanker og erfaringer rundt barnehagebasert kompetanseutvikling, der noen styrere opplever det som utfordrende og vanskelig, og andre ser på det som en naturlig måte å arbeide på (Haugum, et al., 2017). I denne oppgaven viser funnene i analysen til ulike tanker rundt barnehagebasert kompetanseutvikling. I utviklingsarbeidet opplever styrerne ulike faktorer som kan være fremmende eller hemmende i et styrerperspektiv. Et fellesfunn er økonomi, som kan være både fremmende og hemmende. Hemmende i form av at det koster penger å bruke eksterne aktører i egen barnehage, eller å sende personalet på eksterne kurs. Derimot gjør økonomi styrerne nødt til å se muligheter, noe som gjør at de naturlig retter søkelys mot muligheter for hva de kan gjøre internt i barnehagen, i tillegg til å samarbeide med andre kompetansemiljøer, barnehager, universitet og nettverk som er kostnadsbesparende. I et barnehagebasert perspektiv vil dette være positivt da det er utviklingsarbeid i den enkelte barnehage, med tiltak som utvikles lokalt i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Det kan derfor argumenteres for at å arbeide barnehagebasert med kompetanseutviklingen vil være en mer kostnadseffektiv måte å organisere og gjennomføre kompetanseutvikling på i forhold til den mer tradisjonelle måten.

Andre faktorer som er fremmende, er når styrerne opplever at personalet finner kompetanseutviklingen givende. Da tenker de at det å oppleve mening for utvikling av egen og kollektiv kompetanse vil bidra til indre motivasjon for mer utvikling. Dette funnet støttes i TFoU-delrapport 3, hvor det blir vektlagt at det er viktig at personalet ser mening i kompetanseutviklingen for å øke motivasjon (Naper, et al., 2018). Dette kan ses i sammenheng med disiplinene personlig mestring og læring i team, da en får en indre motivasjon og lyst til å utvikle egen kompetanse, men også ser mening og resultatene av det å kunne lære i lag (Senge, 2006). I tillegg blir det nevnt god ledelse ovenfra som fremmende, i

form av at styrerne selv opplever at når deres ledelse utover barnehagen er god, vil det gjøre kompetanseutviklingsarbeidet bedre. Det viser at uansett hvilken posisjon en har i barnehagen, vil god ledelse fremme utviklingsprosesser og på samme måte kan destruktiv ledelse være hemmende. Det som blir sett på som en suksessfaktor for å gjennomføre barnehagebasert kompetanseutvikling er at det er godt planlagt, i tillegg til at en må ha tid til å gjennomføre endringsprosesser knyttet til ny kompetanse. Hemmende faktorer i gjennomføringen av barnehagebasert kompetanseutvikling er sykefravær, dette med tanke på kontinuitet i arbeidet. I tillegg blir en travel hverdag nevnt, noe som gjør at det kan være vanskelig å prioritere kompetanseutvikling. Dette kan ses i sammenheng med at barnehagen trenger tid for å gjennomføre utvikling- og endringsarbeid. Samtidig blir føringer utenfra sett på som hemmende, da det stilles mange krav til barnehagen og en kan oppleve at ikke alt er gjennomførbart. En må derfor prioritere. Funnene viser også til en holdning hos styrerne der de er gode til å se muligheter i de hemmende faktorene og i forhold til de krav som stilles til barnehagen ved at det kan løses gjennom god ledelse og strukturer.

Styrerne har også ulike tanker om resultatene og effekten de har fått av å arbeide med kompetanseutvikling i deres barnehage. Tre styrere synes det har økt kvaliteten i barnehagen og to styrere opplever at det har vært varierende. På samme måte som det er viktig for personalet å oppleve mening og se at kompetanseutviklingen er givende for å fremme personlig mestring, kan det tenkes at dette også gjelder for styrerne. Dette for at de skal kunne velge å prioritere barnehagebasert kompetanseutvikling samt se muligheter i det de forklarer som en travel hverdag. For de som opplever at det har gitt effekt, opplever de at det kommer til syne ved at en kan svare og imøtekomme kravene og føringene som stilles til barnehagen. Definisjon av barnehagekvalitet innebærer personalet og foreldrenes oppfatning av barnehagen, og ved at personalet opplever at de kan svare på kravene fra foreldrene og andre aktører som har interesse i barnehagen, vil det bety at arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling har økt barnehagekvaliteten. I tillegg viser analysen at styrerne opplever at barnehagebasert kompetanseutvikling har gitt et løft i hvordan barnehagen tenker, samarbeider og arbeider. Dette vil påvirke hvordan barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat, noe som også påvirker barnehagekvaliteten (Kvistad og Søbstad, referert i Schei og Kvistad, 2012, s.81). Et annet funn i forhold til effekten av å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling er at det bidrar til at flere tar fagbrev og utdanning, og en får rekruttert flere pedagoger fra egne rekker. Dette bidrar til å øke pedagogbemanningen, noe som gjenspeiles i kompetansestrategien der et av delmålene er å øke andelen

barnehagelærere samt barne- og ungdomsarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Dette funnet støtter argumentasjonen for at en arbeider med hele kompetansestrategien gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling.

I forhold til de to styrerne som opplever at kompetanseutviklingen har vært varierende med tanke på resultater og effekt, skyldes dette at utviklingsarbeidene ikke har blitt gjennomført eller gjennomført slikt som tenkt. Dette gjør at de opplever at barnehagen som helhet ikke har lært eller fått utbytte av utviklingsarbeidet. I lys av teori kan det skyldes at det har blitt brudd i læringssirkelen (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.343). Dette kan forklare hvorfor styrerne opplever at eksempelvis enkeltindivider i barnehagen har lært, men ikke barnehagen som organisasjon. At de ikke opplever at utviklingsarbeidet har gitt ønsket effekt, eller endret praksis, viser også til at læringen ikke har satt seg i barnehagen i den grad at den har blitt retningsgivende for personalets framtidige handlinger. Noe som vil bety at i de utviklingsarbeidene hvor det ikke har blitt gjennomført endringer, eller endringene ikke har blitt gjennomført slik som tenkt, så har en ikke oppnådd organisasjonslæring (Moxnes, 2000, s.57). Dette viser også viktigheten av å faktisk gjennomføre hele læringsprosessen for å få den effekten og kvaliteten en ønsker fra arbeidet. Styrerne opplever også at kompetanseutviklingsarbeidet som inkludere hele personalgruppen gir bedre effekt enn kompetanseutvikling for enkeltindivider. Dette gir grunnlag for å tenke at gjennom å arbeide barnehagebasert med kompetanseutvikling i barnehagen, vil det fremme kvaliteten i barnehagen i større grad enn den tradisjonelle måten å tenke rundt kompetanseutvikling på. I tillegg vil det bidra i større grad til kollektiv læring, og derav organisasjonslæring og barnehagen som lærende organisasjon. På sikt vil en kunne tenke at den styrende formen for å planlegge, organisere og gjennomføre kompetanseutviklingen på vil være barnehagebasert i form av lokale tiltak i den enkelte barnehage, i samarbeid med andre kompetansemiljøer med fokus på kollektive læringsprosesser.

5.6 Oppsummering drøfting

I dette kapitlet har jeg strukturert drøftingen etter forskningsspørsmålene, og gjennom å svare på forskningsspørsmålene gir det indikasjoner på hvordan styrerne arbeider med kompetansestrategien med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg har presentert funnene i analysen av det empiriske datamaterialet og sett det i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Dette har gjort det mulig å drøfte hva styrerne forstår med barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan de som styrer leder utvikling- og endringsprosesser i sin barnehage. I tillegg til hvordan de arbeider med kollektive

læringsprosesser samt hvilke erfaringer og opplevelser de har med barnehagebasert kompetanseutvikling.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg drøftet problemstillingen «*På hvilken måte arbeider barnehagestyrere med kompetansestrategien «kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022» med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling?*». I kompetansestrategien er barnehagebasert kompetanseutvikling det bærende prinsippet gjennom hele strategien, og gjennom å drøfte hvordan styrerne arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling gir det indikasjoner og svar på hvordan styrerne arbeider med kompetansestrategien. Videre har det å rette søkelys på barnehagebasert kompetanseutvikling omhandlet å se på blant annet lederrollen og læring fra individ- til organisasjonsnivå. Måten jeg har valgt å drøfte dette på er gjennom forskningsspørsmålene for oppgaven som viser til styrernes forståelse av begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, samt hvordan de arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling egen barnehage. I dette arbeidet ligger de kollektive læringsprosessene til grunn, der det til slutt handler om styrernes erfaringer med barnehagebasert kompetanseutvikling. Disse forskningsspørsmålene totalt gir et inntrykk av hvordan styrerne arbeider og forstår barnehagebasert kompetanseutvikling, og gir dermed svar på hvordan de arbeider med kompetansestrategien gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling.

I forhold til problemstillingen viser funnene i analysen av det empiriske datamaterialet at styrerne er delt i deres kjennskap til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling. Videre er det bare en av styrerne som har kjennskap til kompetansestrategien. I så måte vil en kunne si at en av styrerne arbeider direkte i forhold til kompetansestrategien, mens de øvrige styrerne arbeider indirekte gjennom det arbeidet de faktisk gjør relatert til strategien. Selv om de ikke kjenner direkte til strategien, viser funnene at de har en forståelse av kompetanseutvikling, samt arbeider på en måte som er i henhold til mål og delmålene i strategien. Studien viser også at å organisere samt gjennomføre arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling kan gjøres på ulike måter ved bruk av ulike metoder og verktøy. Det som er felles er at i prosessen av barnehagebasert kompetanseutvikling innebærer det faser av individuell og kollektiv læring, og det er fokuset på den kollektive læringen for hele personalgruppen. Arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling vil være å fokusere på kollektiv læring fremfor individuell læring, og funnene gir indikasjoner på at styrerne opplever at å arbeide

barnehagebasert er mer givende enn å arbeide individorientert med kompetanseutviklingen. De opplever at resultatene fra barnehagebasert kompetanseutvikling gir bedre kvalitet i barnehage tilbudet til barna, og en kan da se sammenheng med at personalets kompetanse kommer barna til gode og at barnehagen er bedre rustet til å møte de utfordringer og krav som stilles til barnehagen.

Funnene viser også at hvordan styrerne leder utvikling- og endringsprosesser er avgjørende for hvilket nivå læringen tar sted på. Dette fremkommer iblant annet erfaringene styrerne har med kompetanseutviklingsarbeid, hvor de har ulike erfaringer. Analysen viser også at en er avhengig av å gjennomføre endringsprosesser på bakgrunn av ny kunnskap for å oppnå organisasjonslæring, og i så måte er det en rød tråd i det å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling og det å fremme barnehagen som lærende organisasjon. I analysen framkommer det at den styrende og tradisjonelle formen for å fremme individuell læring i barnehagen er å sende personalet på kurs, men erfaringene til styrerne er at kunnskap går tapt ved at det ikke blir delt til kollektiv kunnskap eller at kunnskapen ikke blir tatt i bruk. Det betyr at barnehagen som organisasjon ikke får effekt av den tid og de ressurser som blir investert i denne fremgangsmåten for å organisere og gjennomføre kompetanseutvikling på. Det er derfor forståelig at å arbeide barnehagebasert er mer givende sett i et styrerperspektiv, da organisering av barnehagebasert kompetanseutvikling tar for seg utfordringen i den tradisjonelle kompetanseutviklingen som er kollektiv læring.

Analysen og drøftingen viser at ved å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling stilles det store krav og ansvar til styreren i ledelse for læring og styrerne er bevisst dette. Hvordan styrerne leder arbeidet er situasjonsavhengig og styrerne har ulike tanker om deres rolle og fremgangsmåte for å lede, gjennomføre og følge opp arbeidet. Ved å se på teorien og funnene i analysen viser drøftingen til slutt at å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling er en omfattende prosess, og en er avhengig av å fremme individuell læring, i tillegg til å lære i lag. En er også nødt å gjennomføre hele læringssirkelen for at barnehagen som organisasjon skal lære, og i dette arbeidet er det viktig å arbeide med barnehagens læringskultur som innebærer at en prioriterer læring og utvikling og at personalet er læring- og endringsvillig.

6.1 Forslag til videre forskning

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg valgt å forske på barnehagebasert kompetanseutvikling som ligger til grunn for kompetansestrategien. En av mine refleksjoner i ettertid er i forhold til omfanget på denne oppgaven. Jeg opplever at datainnsamlingen har gitt svar på det som forskes på, men omfanget på oppgaven gjør det vanskelig å gå i dybden på alle fasene som barnehagebasert kompetanseutvikling innebærer. Dette kan også bli sett på som en begrensning i denne oppgaven, da det gir mulighet til å si noe om hvordan styrerne forstår og leder arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, men jeg opplever at en ikke har mulighet til å gå i dybden i den grad som er ønsket. Forslag til videre forskning på en tilsvarende oppgave vil da være å forske videre på styreres kjennskap til barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette baserer seg også på tidligere forskning som tilsier at kompetansestrategien er godt kjent i barnehagesektoren, og funnene i denne forskningen tilsier det motsatte (Haugset, et al., 2016). Da er det også mulig med et annet forskningsdesign, med en kvantitativ tilnærming. Da mener jeg at en vil i større grad kunne gå i bredden å forske videre på om styrerne kjenner til begrepet, hvordan kjenner de til det og hva de legger selv i barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette vil kunne gi interessante funn om barnehagestyrer har forståelse for barnehagebasert kompetanseutvikling og denne måten å organisere og gjennomføre kompetanseutvikling på.

Til slutt er et forslag til videre forskning å undersøke hvordan øvrige ansatte i barnehagen, herunder pedagogiske ledere, fagarbeider og assistenter opplever barnehagebasert kompetanseutvikling. En artikkel av Håberg og Leer-Salvesen (2020) viser at det er mangel på pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter som informanter, noe som kan ha uheldige konsekvenser. Dette gir indikasjoner på at mye av forskningen er skjevfordelt i barnehagesammenheng, og det vil derfor være spennende å se hvordan andre opplever barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette vil kunne gi ny kunnskap om hvordan barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosesser ledes.

7. Litteratur

Børhaug, K. & Gotvassli, K-Å. (2016). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I K. H. Moen, K-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten. (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse (s.46-64)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation (2nd ed.)*. London: Routledge.

De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2010, 15. januar). Utvalgsstrategi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/3-Utvalgsstrategi/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gotvassli, K-Å. & Vannebo, B. I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gotvassli, K-Å. (2019a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, K-Å. (2019b). Endring og utvikling i barnehagen. I K-Å. Gotvassli (Red), *Aksjonsforskning på mange vis. Forskning og utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gotvassli, K-Å. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Caspersen, J., Fagerholt, R. A., Frank, K., Lorentzen, R., Løe, I. C., Mordal, S. & Sivertsen, H. (2019). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 4 (TFoU-Rapport 2019:5)*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M. & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1:*

Implementering av strategien (TFoU-Rapport 2016:9). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Haugum, M. H., Ljunggren, B., Haugset., A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K. & Lorentzen, R. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2* (TFoU-Rapport 2017:9). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Hennestad, B. W. & Revang, Ø. (2017). *Endringsledelse og ledelsesendring. Fra plan til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Håberg, L. I. A. & Leer-Salvesen, K. (2020). The selection of informants in kindergarten research in Norway: A critical review. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14, 38-61. Hentet fra: <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2047/4125>

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kirkhaug, R. (2017). *Endring. Organisasjonsutvikling og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kriens, H. (2018). *Motivasjon og samskapt læring gjennom matnyttighet. En studie om styrerrollen i barnehagebasert kompetanseutvikling* (Mastergradsavhandling, DMMH). Hentet fra: <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/handle/11250/2567860>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 (2008-2009)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetansestrategi-for-kompetanse-og-rekruttering-2018-2022/id2569666/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Larsen, A. K. (2008). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lines, R., Døving, E. & Tobiassen, A. E. (2007). Organisasjonslæring: en kritisk og realistisk tilnærming. *Beta: Scandinavian Journal of Business Research*, 21, 33-50. Hentet fra:

<https://www.idunn.no/beta/2007/01/organisasjonslering-en-kritisk-og-realistisk-tilnærming>

Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.

Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 3 (TFoU-Rapport 2018:11)*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademeisk.

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nygaard, L. P. (2017). *Writing Your Master's Thesis. From A to Zen*. London: Sage.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schei, S. H. & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S, Brinkmann. & L, Tanggard. (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 16. september). Film: Kom i gang med utviklingsarbeidet!. Hentet fra: <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/kvalitetsutvikling-i-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 14. juni). Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?. Hentet fra: <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Yukl, G. (2015). Å lede organisasjonsendringer. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på LEDELSE* (s.221-259). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan ulike barnehagestyrere arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin barnehage. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Michael Jakobsen, og jeg er mastergradsstudent ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Jeg skal nå skrive min avsluttende masteroppgave i barnehageledelse, innenfor temaet *kompetanseutvikling*, hvor jeg skal gjennomføre fem intervjuer med ulike barnehagestyrere.

Formålet med dette prosjektet er å forske på hvordan ulike barnehagestyrere arbeider med strategiplanen «*kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022*», med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i studien for deg innebærer at vi gjennomfører et intervju på ca. 1 time, hvor det vil bli benyttet lydopptaker, som bare jeg har tilgang til, og all informasjon vil bli anonymisert. Intervjuet vil være en samtale rundt hvordan du som styrer arbeider med kompetanseutvikling i din barnehage, i tillegg til dine tanker, opplevelser og erfaringer rundt dette.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste som vil ha tilgang til dine opplysninger er meg, student Michael Jakobsen, og min veileder Kjell-Åge Gotvassli, professor ved DMMH.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020, og etter dette vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Forskningsprosjekter har blitt sendt inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, og de har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med student Michael Jakobsen, tlf. 97569398, eller veileder Kjell-Åge Gotvassli, tlf. 73568322.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling*», og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling

Referanse

680257

Status

Vurdert

Åpne Meldeskjema

☰ Vurdering

Skriv melding her. Vær oppmerksom på at meldingen du skriver blir synlig for din institusjon i Meldingsarkivet og alle som får delt tilgang til prosjektet ditt.

Send melding

N

NSD Personvern

17.09.2019 14:39

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 680257 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.09.19. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide - Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling

Problemstilling:

På hvilken måte arbeider ulike barnehagestyrere med kompetansestrategien «kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022, med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling»?

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål |
|---|--|
| Hva forstår styrerne med begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling? | <ul style="list-style-type: none"> - Kjenner styrerne til begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling? - Hvor har de hørt om begrepet/hvordan ble de kjent med det? - Hva legger de selv i begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling - Hva tenker de er målet, eller grunnen for å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling - Hvorfor ønsker de å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling. |
| Hvordan leder styrerne arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i sin egen barnehage? | <ul style="list-style-type: none"> - Kan de beskrive sin praksis? - Hvilke tiltak har de gjort det siste barnehageåret i forbindelse med barnehagebasert kompetanseutvikling - Har de hatt noen satsningsområder? Hvilke? - Hvorfor har de valgt sine satsningsområder |
| Hvordan arbeider styrerne med å fremme læringsprosessen i personalet fra individ-organisasjonsnivå? | <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke utviklingstiltak gjør styrer for å heve kompetansen på individnivå - Hvilke læringstiltak gjør styrer for å heve kompetansen på et kollektivt nivå - Kan du beskrive prosessen for å gjennomføre endringsprosesser i barnehagenivå knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling |

| | |
|---|---|
| | <p>- Hvordan gjennomføres endringsprosessene i styreren sin barnehage? Har styrer et eksempel på nåværende eller tidligere endringsarbeid.</p> <p>- Hva slags tiltak gjør styrer for å følge opp endringsarbeidet? En kan f.eks. være enige om å endre praksis, men er det faktisk noen endring.. Ev. erfaringer med dette.</p> |
| <p>Hvilke erfaringer og opplevelser har styrerne med barnehagebasert kompetanseutvikling?</p> | <p>- Hvilke faktorer opplever styreren har fremmet arbeidet, og hvilke faktorer har vært hemmende for arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling?</p> <p>- Hva slags erfaringer/tanker har styreren rundt resultatene med barnehagebasert kompetanseutvikling? Har det arbeidet påvirket barnehagens pedagogiske praksis – kvalitet - i så fall hvordan, og hvis ikke, hvorfor.</p> |