

Anna Hveding

Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon

En studie av den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling



Master i barnehageledelse
Trondheim, vår 2022

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning



Sammendrag

Denne masteroppgaven har gjort et studie av den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling og ønsker å utvikle noen begreper som kan bidra til å lede barnehagebasert kompetanseutvikling og utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Min problemstilling er derfor følgende:

Med utgangspunkt i den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling: Hvilke faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling kan bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon?

Opgaven viser til relevant forskning knyttet til ReKom og barnehagebasert kompetanseutvikling blitt presentert og teoretiske perspektiver knyttet til utviklingen av organisasjoner. Børhaug og Gotvassli(2016) perspektiver på styring og ledelse, Mintzberg et al.(2009) og konfigurasjonsskolen og Røviks(2007) translasjonsteori. Beskrivelser av barnehagen som en lærende organisasjon støtter seg til Wadels(2008)s beskrivelser av en lærende organisasjon. Csikszentmihalyis flytsonemodell(1991) og dobbelkretslæring (Gotvassli, 2020) presenteres som perspektiver på motivasjon og læring i organisasjonen. Adisez ledelsesfunksjoner presenteres(Børhaug & Gotvassli, 2016), og disse drøftes opp mot Wadel(2008)s beskrivelser av læringsledelse som en femte ledelsesfunksjon og Gotvassli(2019) beskrivelser av en fasilitator. Tilslutt beskrives diskursbegrepet og subjektivitetsposisjoner(Foucault, 1999; Hammer, 2017). Dette er perspektiver som har bidratt til å se deler av analyseresultatene i et lys av noe mer enn forskerens og forskningsdeltakernes beskrivelser, uten at dette har inngått i studien i en analytisk grad.

Forskningsmaterialet er samlet inn i to barnehager som hadde samme veileder fra Universitet og Høgskolesektoren(UH). Analyse av dette materiale har bidratt til utviklingen av fem betydningsfulle faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. I videre analyse av disse betydningsfulle faktorene har jeg fått en innsikt i variasjoner innenfor dem, og hvordan faktorene virker sammen.

De fem betydningsfulle faktorene er:

“Struktur”, som knyttes til barnehagen som en organisasjon, og et viktig rammeverk for at barnehagen skal samordnes og fungere helhetlig. “Glansbilde” knyttes til strategisk

ledelse(Mintzberg et al., 2009) og viser at det er viktig å ha en visjon, og lage et felles fokus for hele personalet, noe som kan samle personalet, som vil bidra til å øke motivasjon og mestring. “Utenfrablakk” knyttes jeg til begrepet fasilitator, og bruker Gotvasslis(2020) beskrivelser av det. Denne betydningsfulle faktoren knyttes også til ledelsesfunksjoner, og om fasilitatorrollen er en funksjon som kan dekkes internt eller om det bør være en ekstern rolle. “Praktisk diskurs” er en betydningsfull faktor i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, for den kommer inn som et begrep for en forståelsesramme for refleksjon. Dette knyttes til enkelkretslæring, og viser til lederens ansvar å sørge for dobbelkretslæring i organisasjonen. “Verktøy” viser at det finnes ulike metoder og verktøy som kan hjelpe personalets utvikling. Men bruken av disse verktøyene krever translørkompetanse(Røvik, 2007).

Disse fem betydningsfulle faktorene for ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, viser til faktorer som må etableres og videreutvikles i organisasjonen for at man skal lykkes med utviklingsarbeidet. Disse faktorene vil bidra til å skape en læringskultur i barnehagen, og klarer lederen å holde disse faktorene i fokus og i bevegelse, vil dette bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon.

Forord

Jeg startet på et fulltidsstudium i Master i barnehageledelse i 2020 med høy motivasjon og ønske om å lære mer om barnehagen som en organisasjon, kompetanseutvikling og endringer i barnehagesektoren. To lærerike år på Dronning Mauds Minne høgskole har nå kommet til veis ende, og jeg opplever å ha fått med meg mye spennende kunnskap om både det, og mye mer. Studiet har vekket nysgjerrigheten min, og gitt meg mange verktøy jeg kan ta med videre for å fortsette å lære.

Denne masteroppgaven har gitt meg et verdifullt kunnskapsgrunnlag som jeg tar med meg videre i yrkeskarriere. Jeg håper også at denne masteroppgaven kan bidra til å støtte andre i barnehagen i deres ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og utviklingen av barnehager som lærende organisasjoner.

Tusen takk til barnehagene som lot meg komme på besøk, og takk til alle forskningsdeltakerne som jeg fikk intervjuet. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Jeg føler meg så heldig å privilegert over å ha så mange gode støttespillere rundt meg, og må sende en takk til alle i min heiagjeng! Gode venner, familie, studiekamerater, kolleger og lærere, alle som har sendt meg gode ord, lyttet, reflektert og støttet. Tusen takk til min veileder Ingrid Bjørkøy for støtte og veiledning til siste slutt! Tusen takk til superdyktige Ingunn for korrekturlesning og moralsk støtte, du er god! Tusen takk til min partner-in-masterskriving Malin, for ALT. Tusen takk til Jorunn, for at du er du. Sist, men ikke minst takk til verdens beste mann og pappa, Sturla, og de kuleste kidsa i verden, Ommund og Klara.

Trondheim, 31.05.22,

Anna Hveding

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
Modelloversikt	7
Innledning	8
Teoretisk rammeverk og relatert forskning	11
Innledning	11
Relatert forskning, følgeevalueringer og rapporter	11
Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling	11
Barnehagebasert kompetanseutvikling	12
Styring og ledelse	13
Strategi - konfigurasjonsskolen	14
Translasjonsteori	16
Translatørkompetanse	17
Den strukturelle rammen	18
Barnehagen som en lærende organisasjon	20
Flytsonemodellen	22
Dobbelkretslæring	23
Diskurs	24
Ledelsesfunksjoner	25
Læringsledelse	26
Fasilitator	26
Distribuert ledelse	27
Oppsummering teoretiske perspektiver	28
Metode	30
Innledning	30
Konstruktivisme	30
Pragmatisk abduktiv tilnærming	32
Semistrukturert intervju	32
Deltagende observasjon	33
Fokusgruppeintervju	35
Presentasjon av forskningsdeltakere	36
Konstant komparativ metode for analyse	37
Transkribering	38
Åpen koding	38
Aksial koding	41
Selektiv koding	42

Begrunnelse for forskningsdesign	42
Innsamling av forskningsmateriale	42
Analysemetode	44
Forskningsetiske perspektiver	44
Forskningsetiske retningslinjer	44
Forskerrollen	44
Studiens troverdighet	45
Presentasjon av forskningsresultater	46
Innledning	46
“Struktur”	47
Tid til refleksjon	48
Rolleavklaring	49
Ta litt pulsen underveis	53
Struktur og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling	54
“Glansbilde”	55
Det blir litt mye	56
Felles fokus	59
Hvor vi vil og hvordan komme seg dit	60
Strategisk ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling	62
“Utenfrablukk”	63
Noen som kan det	64
Rom for kritisk tenkning	65
Fasilitator som en ledelsesfunksjon	67
“Praktisk diskurs”	68
Fra praktisk diskurs til faglig og etisk refleksjon	68
Å endre en praksis	70
Læringsprosess	72
“Verktøykassa”	72
Hjelp for å komme videre	73
Strukturert refleksjon	74
Verktøy for å lære	75
Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling	76
Glansbilde - Rammeplanen i praksis	77
En fleksibel struktur	77
Translasjonstrakt	78
En lærende organisasjon	80
Fasilitator og translatørkompetanse	81
En modell for ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling	83
Avslutning	87

Referanseliste	89
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til veileder fra UH	93
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagene	97
Vedlegg 3: Intervjuguide til veileder fra UH	102
Vedlegg 4: Intervjuguide til ledelsen i barnehagen	106
Vedlegg 5: Intervjuguide til fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere	110
Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD	113

Modelloversikt

Modell nr	Tittel	Sidetall
Modell nr 1	Styring og ledelse (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 48)	s. 14
Modell nr 2	Endringskuben (Mintzberg et al.,2009, s. 344), oversatt til norsk av Anna Hveding	s. 15, s. 62
Modell nr 3	Betingelser for struktur (Bolman & Deal, 2018, s. 96)	s. 19-20
Modell nr 4	Flytsonemodellen (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95)	s. 22
Modell nr 5	Dobbelkretslæring (Gotvassli, 2020, s. 146)	s. 23
Modell nr 6	Innsamling av materiale i kronologisk rekkefølge	s. 36
Modell nr 7	Kategorier etter åpen koding	s. 39
Modell nr 8	Åpen koding analyse underveis i innsamlingen av materiale i kronologisk rekkefølge	s. 40
Modell nr 9	Underveis i aksial koding	s. 41
Modell nr 10	Oversikt over betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom	s. 47
Modell nr 11	Struktur som betydningsfull faktor	s. 48
Modell nr 12	Glansbilde som betydningsfull faktor	s. 56
Modell nr 13	Utenfrablukk som en betydningsfull faktor	s. 62
Modell nr 14	Praktisk diskurs som en betydningsfull faktor	s. 68
Modell nr 15	Praktisk diskurs modell. Inspirert av Gotvassli(2020, s. 146)	s. 70
Modell nr 16	Verktøy som en betydningsfull faktor	s. 73
Modell nr 17	Translasjonstrakt av Anna Hveding. Videreutviklet av Røviks(2007) translasjonsteori	s. 78
Modell nr 18	Modell for igangsetting av barnehagebasert kompetanseutvikling. Inspirert av Børhaug og Gotvassli(2016)	s. 84
Modell nr 19	Modell for betydningsfulle faktorer i utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon	s. 8

Innledning

Det er en stor politisk satsning på økt kvalitet i norske barnehager, og kvalitet i barnehagen har vært en gjenstand for forskning i flere tiår. I 2007 kom stortingsmelding 41. “Kvalitet i barnehagen”, som virkelig satt søkelyset på akkurat dette. I denne stortingsmeldingen trekkes det frem viktige faktorer som skal fremme barns utvikling i barnehagen, og det vises til at Barnehageloven og Rammeplanen for barnehager skal definere hva som er et godt barnehagetilbud. Den politiske satsingen har fortsatt, og i de siste årene er det strategien “Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022)” som har vært gjeldende. Strategien har som mål at alle barn skal ha et barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). I strategien står det at individuelle og kollektive kompetansetiltak skal sees i sammenheng og det står følgende: “Strategien skal stimulere til barnehagebasert kompetanseutvikling, styrke barnehagen som lærende organisasjon og barnehagens pedagogiske praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Strategien presenterer også tematiske satsningsområder som skal være styrende for barnehagens arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling, og for kompetanseutviklingsstudier og videreutdanning for personalet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). Det presiseres også at satsningsområdene er forankret i barnehagelovens formålsparagraf og skal støtte implementeringen av Rammeplanen for barnehager (2017).

Med utgangspunkt i strategien “Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022)” startet det i 2017 opp en Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling [Heretter kalt ReKom]. ReKom er en finansieringsordning for kompetanseutviklingstiltak i barnehagesektoren. Den legger opp til et samarbeid mellom, statsforvalteren, barnehageeiere, Universitet og Høgskolesektoren [heretter kalt UH] og barnehagene. Barnehagene har selv ansvar for å melde seg på, kartlegge sitt behov for kompetanseutvikling og lede utviklingsarbeidet.

Inspirert av ReKom har jeg ønsket å få en større forståelse for hvordan en slik involvering vil bidra til å utvikle barnehagene som lærende organisasjoner, og hva som kreves av interne ressurser i barnehagen for å få utbytte av dette. Jeg vil derfor i denne oppgaven svare på problemstillingen:

Med utgangspunkt i den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling: Hvilke faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling kan bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon?

ReKom er en ordning som tar utgangspunkt i barnehagebasert kompetanseutvikling, og jeg vil i dette prosjektet kunne se nærmere på hvilke måter ReKom virker inn på barnehagens arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan dette kan ha for ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. For å svare på problemstillingen har jeg med meg to forskningsspørsmål:

1. Hva er betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom?
2. Hvordan virker disse faktorene sammen, og i arbeidet med å lede barnehagebasert kompetanseutvikling?

Jeg har i dette studiet samlet inn en stor mengde forskningsmateriale. Gjennom bruk av intervju, observasjon og fokusgruppeintervju har jeg fått innblikk i utviklingsarbeidet initiert av ReKom i to barnehager. Begge barnehagene har valgt pedagogisk dokumentasjon som sitt ferdypningsområdet, og har samme veileder fra UH, som jeg også har intervjuet. Med utgangspunkt i dette materialet og en konstruktivistisk tilnærming har jeg kartlagt betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom for å svare på mitt første forskningsspørsmål. Jeg har tatt utgangspunkt i konstant komparativ metode for analyse som presentert av Postholm og Jacobsen (2018) og jobbet induktiv med innsamling av materialet for å få en forståelse av hvilke forhold som legger til rette for barnehagebasert kompetanseutvikling og hatt en pragmatisk abduktiv tilnærming i analyseprosessen. Jeg vil presentere fem kategorier jeg har kommet frem til som betydningsfulle i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg beskriver disse kategoriene grundig i analyseresultatene mine, og i drøftingen knytter jeg kategoriene opp mot teori og presenterer der mine forskningsresultater. Jeg har valgt at min analyse ender opp i nye begreper som kan være en støtte for de som skal lede barnehagebasert kompetanseutvikling.

Jeg vil først presentere sentrale begreper for denne oppgaven og relatert forskning. I neste kapittel presentere jeg mitt teoretiske rammeverk. Videre vil jeg begrunne valg av metode, vitenskapsteoretiske ståsted, redegjøre for innsamling, metode for analyse og etiske perspektiver knyttet til studien. Så vil jeg ha en gjennomgang av analyseresultatene mine. Tilslutt vil jeg drøfte disse betydningsfulle faktorene opp mot teoretiske perspektiver og dele noen refleksjoner om hvordan disse virker inn på hverandre og hvilke konsekvenser dette har for hvordan man kan lede barnehagebasert kompetanseutvikling.

Teoretisk rammeverk og relatert forskning

Innledning

I dette kapittelet vil mitt teoretiske rammeverk og relatert forskning bli presentert, disse tar utgangspunkt i min problemstilling, som er følgende:

Med utgangspunkt i den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling: Hvilke faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling kan bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon?

Relatert forskning knyttet til ReKom og barnehagebasert kompetanseutvikling gir meg innsikt i den forskningen som er gjort knyttet til de to begrepene. I det teoretiske rammeverket blir det først presentert perspektiver knyttet til utviklingen av organisasjoner, før jeg vil presentere hva jeg legger i en lærende organisasjon hvor jeg har tatt utgangspunkt i Wadels(2008) beskrivelser. Tilslutt presenterer jeg ledelsesteorier knyttet til ledelse som en funksjon(Børhaug & Gotvassli, 2016), læringsledelse(Wadel, 2008), fasilitator(Gotvassli, 2019) og distribuert ledelse(Granrusten, 2016), og Bolman og Deals(2018) beskrivelser av den strukturelle rammen. Tilslutt beskrives diskursbegrepet og subjektivetsposisjoner(Foucault, 1999; Hammer, 2017). Dette er perspektiver som har bidratt til å se deler av analyseresultatene i et lys av noe mer enn forskerens og forskningsdeltakernes beskrivelser, uten at dette har inngått i studien i en analytisk grad.

Relatert forskning, følgeevalueringer og rapporter

Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling

I et søk på Oria etter “Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling” kommer det ikke opp veldig mange treff. Pr. april 2022 ligger det ute to følgeevalueringer, en om “Kompetanse for fremtidens barnehage” og en “Følgeevaluering av Oslo og Viken modellen i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOMP), 2019-20” (Reinertsen et al., 2020). Den siste følgeevaluering har sett på det første året i ReKomp i Viken og Oslo.

Følgerapporten om ReKomp av Reintertsen et al. (2020) har evaluert det første året av ReKomp i Oslo og Viken. De har gjennomført et studie med både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming med intervju og spørreskjema. De har undersøkt hvilke muligheter som ligger for kompetanseutvikling i denne ordningen. Deres funn viser at ReKom bidrar til faglig støtte for lederne i barnehagene i deres ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling, og det bidrar til å utvikle barnehagene som lærende organisasjoner. Funnene viser også at ansatte fra UH er faglige støttespillere som bidrar til å lede og holde fast i refleksjoner og utviklingsprosessen over tid.

Barnehagebasert kompetanseutvikling

Søk på Oria etter “barnehagebasert kompetanseutvikling” gir heller ikke veldig mange treff. Følgeevalueringene som er nevnt i forrige avsnitt kommer opp, i tillegg til “Barnehagebasert kompetanseutvikling: En idébank” utgitt av Pedlex. Resten av treffene er masteroppgaver, og jeg velger å presentere tre oppgaver her. Disse konsentrerer seg på litt forskjellige områder og kan bidra med å gi et utfyllende bilde på forskningen som er gjort på barnehagebasert kompetanseutvikling så langt.

Jakobsen (2020) har gjennomført et kvalitativt studie hvor han har intervjuet fem barnehagestyrere for å få svar på problemstillingen: «På hvilken måte arbeider barnehagestyrere med kompetansestrategien «kompetanse for fremtidens barnehage, 2018-2022» med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling?». Funn fra dette forskningsprosjektet viser at det blir stilt store krav til barnehagestyrere, og de har et stort ansvar i ledelsen av arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Det er stor variasjon i hvordan barnehagestyrerne leder arbeidet. Jakobsen (2020) framhever at det er en omfattende prosess å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling, hvor man må fremme både individuell læring, men også jobbe med hele barnehagens læringskultur. Funn viser også at det å prioritere utviklingsarbeidet er krevende i en hektisk barnehagehverdag, men at det samtidig er viktig å prioritere læring og utvikling, for at personalet skal være lærings- og endringsvillige (Jakobsen, 2020, s. 88). Jakobsens (2020) funn knytter barnehagebasert kompetanseutvikling til utviklingen av prosesskvalitet, og han viser til sammenhenger mellom barnehagebasert kompetanseutvikling, organisasjonslæring og barnehagen som lærende organisasjon.

Gunnarson (2020) har gjort et kvalitativ studie hvor hun har intervjuet fem styrere for å finne ut hvordan man kan skape varige endringer gjennom et arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling. Hennes studie viser at utviklingsarbeidet har engasjert medarbeiderne, og at de har hatt gode kollektive læringsprosesser. Ledelsen av utviklingsarbeidet kommer i tillegg til mange andre krav og arbeidsoppgaver, så det fører til en opplevelse av kompleksitet. Styrerne har også prioritert tid til utviklingsarbeidet, men flere har ikke videreført arbeidet etter prosjektslutt. Gunnarson (2020) har med utgangspunkt i sine analyser laget en konseptuell generalisering av en leders faglige prioriteringer. Hun presenterer en firefeltmodell som viser en variasjon mellom høy og lav kompleksitet, og langsiktig og kortsiktig strategi. Gunnarson (2020) viser dermed en sammenheng mellom strategisk ledelse, organisasjonens kompleksitet og ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling.

Kriens (2018) har gjort et studie i samarbeid med to med masterstudenter og forskningsgruppa som evaluerte strategien “Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020”. Masterstudentene har samarbeidet med innsamling av materiale, men har skrevet individuelle masteroppgave. Kriens (2018) har sett nærmere på motivasjon for læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Hun viser til at barnehagebasert kompetanseutvikling er en god arbeidsmetode for at barnehagen skal bli en lærende organisasjon. Hun påpeker også at det at denne formen for kompetanseutvikling, som foregår i barnehagen og involverer alle medarbeiderne, ser ut til å bygge en fellesskapsfølelse og det skjer en samskapt læring. Dette ser ut til å forsterke motivasjon for medarbeiderne i barnehagen. Indremotivasjon er den faktoren styrerne legger mest vekt på for å styrke motivasjonen ifølge Kriens (2018), og styrerne styrker denne gjennom å gjøre prosjektet meningsfylt for sine ansatte.

Styring og ledelse

Børhaug og Gotvassli (2016) ser på hvilke former styring og ledelse kan ta i barnehagen, og hvordan dette kan påvirke læring med ulik vektlegging på alle nivå. Styring blir beskrevet som noe som kan gi vide rammer eller sterk kontroll og standardisering. Man kan påvirke mennesker gjennom styringsinstrumenter, som formelle regler, mål, planer, normer og strategier. Børhaug og Gotvassli (2016) bruker indirekte og direkte som begreper for å gjøre noen skiller mellom styring og ledelse: Ledelse som en mer direkte og mellommenneskelig

form, og styring som mer indirekte. Børhaug og Gotvassli (2016) viser til Kotter (1990) og presenterer styring og ledelse som noen som henger sammen og utfyller hverandre. De viser også til hvordan styring og ledelse ruster organisasjoner til å møte utfordringer, som økt kompleksitet og krav til endring. Jeg har laget en tabell basert på Børhaug og Gotvassli (2016, s. 48) beskrivelser av dette:

	Del 1	Del 2	Del 3
Styring	<ul style="list-style-type: none"> ● Planlegge ● Strukturere ● Fordele ressurser 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realisere planer ● Organisering ● Fordele oppgaver og ansvar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Utvikle kontrollsystemer for fremdrift ● Oppdage og korrigere avvik
Ledelse	<ul style="list-style-type: none"> ● Utvikle visjon ● Etablere enighet ● Etablere strategi 	<ul style="list-style-type: none"> ● Samkjøre mennesker ● Motivasjon ● Forankring 	<ul style="list-style-type: none"> ● Virkeliggjøre visjonen ● Etablere målene via motivasjon og inspirasjon

Modell nr 1: Styring og ledelse (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 48)

Denne modellen viser i tre deler hvordan styring og ledelse utfyller hverandre i utviklingen av en organisasjon. Del 1 handler om å “sette mål og stake ut kursen” (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 48). Del 2 handler om å iverksette planer og involvering av personalet. Del 3 handler om oppfølging og evaluering.

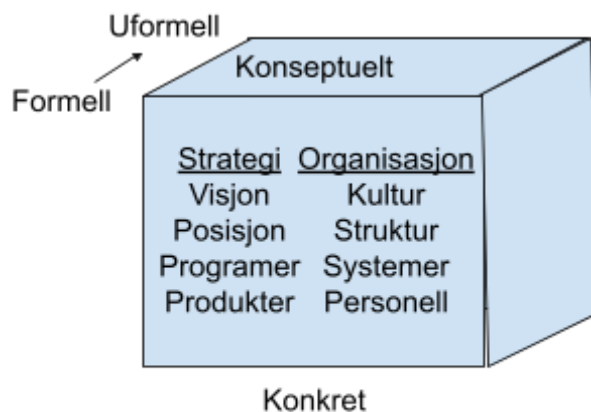
Strategi - konfigurasjonsskolen

Mintzberg et al. (2009) viser til det å lage strategier, “strategy formation”. Mintzberg et al. (2009, s. 3) har valgt å presentere ti ulike skoler, som representerer ulike deler av det han kaller “our strategy-formation beast”. I denne oppgaven har jeg med en av disse skolene som han kaller konfigurasjonsskolen. I konfigurasjonsskolen lages en strategi som en del av en transformasjonsprosess. Mintzberg et al. (2009) viser også til Chandler (1962) som har

skrevet om nettopp strategi og struktur. Han viser til hvordan utviklingen av strategi og strukturer har vært en vekselvirkende prosess.

“The seeds of configuration are unlikely to take root unless they are cultivated and nurtured by an appropriate support structure. Such support includes rituals and ceremonies, the power and reporting structure, plans and information systems, human resource policies, and administrative routines.” (Mintzberg et al, 2009, s. 330)

I konfigurasjonsskolen knyttes det å lage strategier opp mot en transformasjonsprosess, og i dette sitatet beskrives struktur som en støtte til denne transformasjonsprosessen. Transformasjonen trenger en støttestruktur for å gro. Støttestrukturen handler om ritualer og seremonier, systemer for makt og rapportering, planer og informasjon. Støttestrukturer innebærer også HR rutiner og administrative oppgaver. Mintzberg et al. (2009, s. 344) knytter dette til endring, og viser til det at raske endringer ikke vil være mulig. Dette er nok noe forskning knyttet til de siste årene vil kunne motbevise, men organisasjoner flest vil ikke ha mulighet til å forutse og benytte seg av en pandemi for å få til endringer i organisasjonen sin. Mintzberg (2009, s. 344) viser til endringskuben (Modell 2):



Modell 2 Endringskuben (Mintzberg et al., 2009, s. 344),
oversatt til norsk av Anna Hveding

Modell 2 viser endringskuben som ifølge Mintzberg et al. (2009) de to største dimensjonene for endring. Den ene er strategi, som viser retninger organisasjonen er på vei, og den andre handler om tilstanden organisasjonen er i. “.actions on one side, actors on the other.” (Mintzberg et al, 2009, s. 344). Den viser også vertikalt gradvis fra det konkrete som personell og produkter, til det abstrakte som strategi og organisasjon. Det mest konseptuelle innenfor strategi skriver Mintzberg et al (2009) er en visjon. En visjon er en abstrakt idé som

former handlingene i organisasjonen (Mintzberg et al, 2009, s. 344). Visjonen bidrar til å forme posisjonen organisasjonen stiller seg i markedet, den virker inn på hvordan man tilrettelegger de indre ressursene(program) og kjernevirksomheten(produkt). Innenfor organisasjon som ligger støttestrukturen som Mintzberg et al.(2009) beskriver, her ligger organisasjonens kultur, struktur, systemer og personell.

“An organization can easily change a single product or an individual. But changing, say, a vision or a structure without changing anything else is silly, just an empty gesture. In other words, wherever you intervene on this cube, you have to change everything below.” (Mintzberg et al, 2009, s. 345)

Poenget med denne beskrivelsen er å vise at store endringer i organisasjoner vil inkludere hele denne kuben (Mintzberg et al., 2009, s. 345), ønsker man å endre visjonen eller kulturen vil det også kreve endringer posisjoneringen, produksjonen og strukturen, systemene og personalet. Som leder vil man måtte jobbe med en dynamikk mellom de konkrete og de abstrakte systemene, for de vil virke inn på hverandre. Det er ikke alltid man vil kunne endre på noe lengre ned i kuben, da krever det tilpasninger av punktene høyere opp.

Translasjonsteori

Røvik (2007) presenterer en translasjonsteori som omhandler overføring, oversetting og implementering av organisasjonsideer. Røvik (2007) viser til at det er et stort tilbud av idéer som skal bidra til å utvikle organisasjoner. En organisasjonsidé er altså en idé, eller en praksis, som skal overføres fra en organisasjon til en annen. I barnehagen er det flere eksempler på hva en slik ide kan være, men med utgangspunkt i denne oppgaven kan man se på barnehagebasert kompetanseutvikling som en slik idé.

Det å oversette en praksis fra en organisasjon til en idé kaller Røvik (2007) dekontekstualisering. Her skal oversetteren forsøke å sette seg inn i praksisfeltet, få oversikt og se sammenhenger mellom faktorene. Dette kan være en vanskelig oppgave da praksisfeltet kan være komplekst. Det er taus kunnskap og dette må språksettes, gjøres kommuniserbart. Det er ulike tilnærminger til hvordan disse idéene dekontekstualiseres. I en modernistisk tilnærming tar man utgangspunkt i det at alle formelle organisasjoner er like, man vil kunne

finne en beste praksis og overføre den til en annen organisasjon. I en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil en idé være en språklig representasjon av en praksis i en annen organisasjon som vil være avhengig av sosial autorisering gjennom ryktespredning og effektiv “storytelling” (Røvik, 2007, s. 249). I en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil idéene gjerne ikke bli tatt i bruk, da de blir skjermet fra kjernevirksomheten i tilfelle det er dårlige idéer. Røvik (2007) presenterer derfor noe imellom disse tilnærmingene, og kaller det pragmatisk institusjonalisme. “Translasjonsteori åpner for innsikten om at det som overføres, er representasjoner og ideer, og slik sett noe langt mer formbart enn fysiske objekter” (Røvik, 2007, s. 249). Denne teorien går derfor ut på det at organisasjonsidéer oversettes inn i organisasjoner. En slik oversettelse av ideer kan være intendert, som en rasjonell handling, for å for eksempel øke virksomhetens omdømme. Eller det kan være uintentert, altså en ubevisst oversettelse preget av konteksten man kommer fra.

I tilfelle med barnehagebasert kompetanseutvikling hentes derimot ikke en idé ut fra en spesifikk organisasjon, men det er en mer abstrakt idé, og er sammensatt av mye. I hovedsak kommer dette inn som en politisk føring som forklart i innledningen. Abstrakte organisasjonsidéer med uklar opprinnelse krever en rekontekstualisering, at man må forstå hensikten og bruken av idéen i kontekst (Røvik, 2007). Kompetanse som kreves for oversette og implementere organisasjonsidéer kaller Røvik (2007) for translatørkompetanse.

Translatørkompetanse

Røvik (2007, s. 320) viser til translatørkompetanse som en viktig strategisk ressurs for å lykkes med kunnskapsoverføring. Røvik (2007) presenterer fire dyder for en dugende oversetter. Den første dyden har viser til er en kunnskapsrik og flerkontekstuell oversetter. En som har inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettes, og til konteksten det kommer fra og konteksten det skal inn i (Røvik, 2007). Å kunne identifisere og språksette godt fungerende praksiser i andre organisasjoner, kaller Røvik (2007) for *dekontekstualiseringskompetanse*. Har idéene en mer uklar historie og er kontekstløse, vil det kreve en *rekontekstualiseringskompetanse*. Med *sorteringskompetanse* vil man med utgangspunkt i kjennskapen man har til praksisfeltet, kunne gi faglige råd om hvilke idéer man har bruk for i organisasjonen, og hvilke man ikke trenger å bruke tid på å implementere. For å implementere, tilpasse og innpasse ideen til organisasjonen den skal inn i, trenger man *konfigurasjonskompetanse*.

Den modige og kreativ oversetter viser Røvik (2007) til som en språksetter. Det er en som sørger for å bringe praksiser og ideer over i begrepsform og som introduserer nye begreper og diskusjoner innad i organisasjonen. En tålmodig oversetter er også en forutsetning for at en idé som introduseres inn i organisasjonen skal bli en del av organisasjonens praksis og rutiner. I denne prosessen vektlegger Røvik (2007) at man må sørge for at ideen ikke dør ut og man må legge til rette for formålsrettet prat, altså interne samtaler som bidra til å konkretisere idéen. En oversetter må også være sterk, i den grad at implementering av idéer og endring av organisasjoner er ikke en rasjonell prosess. Det kan være maktspill, forhandlinger og konflikter preget av støtte og motstand (Røvik, 2007). Røvik (2007) peker på to hovedargumenter mot idéen. En *teknisk inkompatibilitet*, hvor idéen er for enkel til en komplisert prosess, hvor den praksis som allerede er utarbeidet fungerer bedre. Eller at ideen støter imot *verdiane* i organisasjonen.

Den strukturelle rammen

Bolman og Deal (2018) beskriver fire fortolkningsrammer man kan betrakte organisasjoner i fra. En fortolkningsramme er en mental modell som kan gi hjelp til å forstå hva du står overfor og hva du kan gjøre (Bolman & Deal, 2018, s. 38). Bolman og Deal (2018) skriver at disse rammene ikke vil gi en nøyaktig oppskrift, men at man som leder ved hjelp av dem vil trene opp sin evne til å gjøre gode og raske vurderinger. En av fortolkningsrammene de beskriver er den strukturelle rammen.

Bolman og Deal (2018) beskriver den strukturelle rammen som noe man bruker for å se forbi enkeltindividene, for å studere den sosiale arkitekturen. Struktur blir knyttet opp mot en rasjonell tenkemåte og effektivitet (Bolman & Deal, 2018). Menneskene skal spesialisere seg innen ulike felt, og de utplasseres i utformede roller og relasjoner for å oppnå fastsatte og gjerne strategiske mål. Personlige preferanser skal holdes utenfor (Bolman & Deal, 2018). Struktur blir ofte misforstått med byråkratisering, men dette er bare en av flere måter organisasjoner kan struktureres på. Strukturen har en stor betydning for organisasjonen, og Bolman og Deal presiserer (2018, s. 101) at "Hvis strukturens betydning nedvurderes, kan det resultere i feildisponering av energi og ressurser". Bolman og Deal (2018, s. 81) trekker videre frem at struktur oppleves som positivt om man får arbeidet gjort, og negativt om det oppleves som en hindring eller for kontrollerende.

Bolman og Deal (2018, s. 75) viser til to spenninger ved strukturen i en organisasjon; differensiering og integrering. Differensiering omhandler en rollefordeling, og kan være stillingsbeskrivelser, prosedyrer, rutiner, protokoller eller regler. Integrering beskriver Bolman og Deal (2018) kan skje vertikal og horisontal samordning, og omhandler hvordan man sørger for at den enkeltes innsats blir en del av helheten. Vertikal samordning handler om samhandlingen mellom overordnede og underordnede i organisasjonen. Dette kan være kommandolinjer, regler, standardiserte prosedyrer, planleggings- og kontrollsystemer (Bolman & Deal, 2018). Horisontal samordning er mindre formaliserte og åpner for mer fleksibilitet. Det er møter, formelle og uformelle, prosjektgrupper, egne ledere med samordningsansvar. Bolman og Deal (2018, s. 90) viser til flere måter man kan strukturere en organisasjon horisontalt, blant annet gjennom nettverk. Vertikal struktur med toppstyring kan skape en effektiv organisasjon, men krever at medarbeidere følger ordre. En horisontal struktur vil ta mer tid og krefter. Det kan være bra for kreativiteten, men dårlig for daglig drift. Samordningsroller og prosjektgrupper stjeler tid fra det egentlige arbeidet (Bolman & Deal, 2018, s. 91).

Bolman og Deal (2018, s. 96) viser til noen betingelser de mener vil gi en pekepinn på en optimal struktur i en organisasjon. Viser disse i tabellen nedenfor:

Dimensjon	Strukturelle implikasjoner
Størrelse og alder	Kompleksitet og formalisering øker typisk med størrelse og alder.
Kjerneprosess	Strukturen må tilpassess prosessene og den teknologien som står sentralt i virksomheten.
Omgivelser	Enkle strukturer egner seg i stabile omgivelser, mens usikre og omskiftelige omgivelser tvinger fram mer komplekse og tilpasningsdyktige strukturer
Strategi og mål	Når det er variasjon i strategiens tydelighet, egnethet og følgeriktighet, kreves det strukturelle tilpasninger.
Informasjonsteknologi	Informasjonsteknologi muliggjør en flatere, mer fleksibel og mer desentralisert struktur.

Egenskaper hos ansatte	Ansatte med høy utdanning og stor faglig dyktighet trenger og ønsker større autonomi og rom for eget skjønn. (Tabell hentet fra:)
------------------------	---

Modell nr 3: Betingelser for struktur (Bolman & Deal, 2018, s. 96)

Bolman og Deal (2018, s. 95) skriver: “I virkeligheten fins det ikke noe slikt som en ideell struktur”. Strukturer må utformes med tanke på omgivelsene til organisasjonen, kvalifikasjonene til medarbeidere, tilgjengelige ressurser og strategi (Bolman og Deal, 2018, s. 91). Bolman og Deal (2018, s.79) knytter struktur opp mot strategi, og at strukturell logikk tilsier at strategi, struktur og miljø må samordnes for at organisasjoner skal lykkes.

Barnehagen som en lærende organisasjon

I strategien “Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022)” står det at blant annet barnehagebasert kompetanseutvikling skal bidra til å “videreutvikle barnehagen som en lærende organisasjon og styrke barnehagens profesjonsfelleskap” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). I rammeplanen for barnehagen (KD, 2017) blir også begrepet barnehagen som en lærende organisasjon brukt, uten at dette blir nærmere utdypet eller forklart.

For å ha med en nærmere beskrivelse av hva en lærende organisasjon er, har jeg valgt å lene meg på Wadel (2008). I følge Wadel (2008, s. 25) har alle organisasjoner en læringskultur, men det er varierende i hvilken grad man har mulighet for læring og om de utnyttes. Wadel (2008, s. 14) beskriver at det er viktige kjennetegn man må ha på plass for å “bevege” seg mot det å bli en lærende organisasjon. Den første er hvordan organiseringen av organisasjonen legger til rette for læring. Det andre kjennetegnet er om personalet har fokus på kunnskap og læring. En organisering kan legge til rette for læring, men det vil ikke skje noe om menneskene ikke er opptatt av det. På samme måte kan en vilje i personalet stoppes av organisatoriske begrensninger. Wadel (2008) presiserer derfor at det krever en verdsetting og en vektlegging av læringskulturen for å ha kunnskap og læring i fokus.

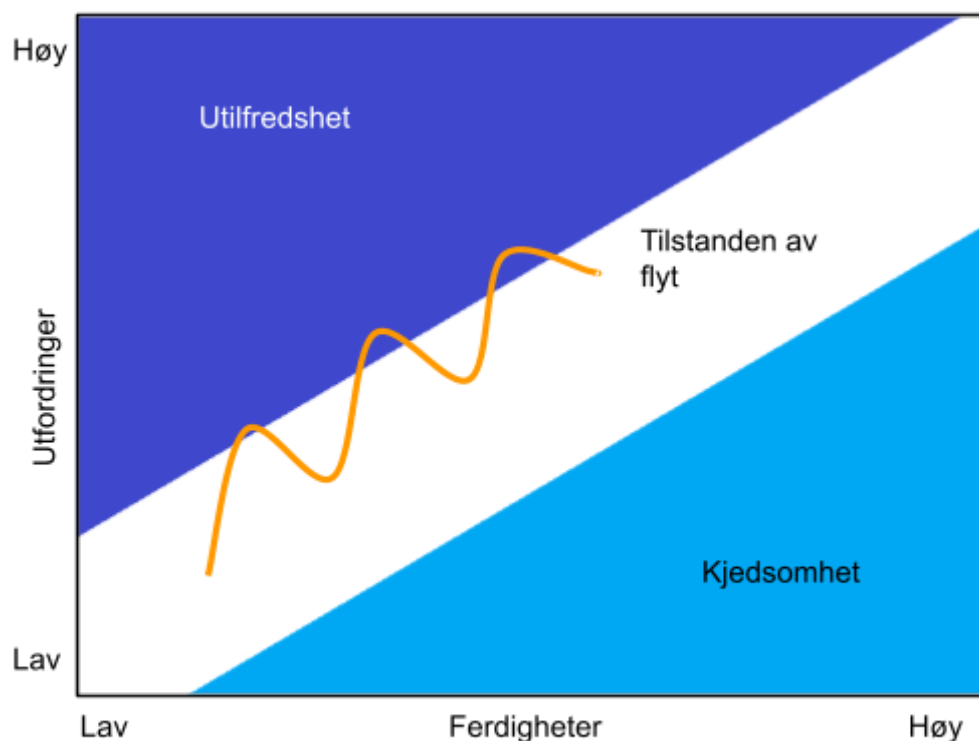
Wadel (2008, s. 16) presenterer ulike læringsområder i barnehagen. Dette er et begrep som sier noe om på hvilke områder en organisasjon kan være lærende. Han trekker frem seks

områder som skiller seg ut. Jeg vil presentere disse med tanke på hvordan jeg ser de kan være gjeldende i barnehagen. Det første området handler om å lære hvordan man produserer det man skal produsere. I barnehagen har vi Rammeplanen for barnehagen (KD, 2017) som gir en god innledende beskrivelse av det pedagogiske arbeidet vi skal gjøre i barnehagen. Det er en del andre oppgaver i tillegg, som for eksempel det som er knyttet til helse, miljø og sikkerhet. Men fokuserer man på det pedagogiske innholdet så kan man si at det første område handler om hvordan vi forstår Rammeplanen, og hvordan vi lærer som pedagogiske utøvere i barnehagen, og hvilke ferdigheter trenger vi. Det andre området Wadel (2008) beskriver, handler om læring om organisasjonen som står for produksjonen, altså kjernevirksomheten i barnehagen. Hvilke roller har personalet, arbeidsoppgaver og relasjoner, og hvordan fungerer denne organiseringen. Wadel (2008) beskriver en dynamikk mellom en uformell og en formell organisasjon. Det kan forstås som at i en lærende organisasjon vil arbeidsoppgaver og relasjoner både ha en uformell og formell organisering. Wadel (2008) mener at i en lærende organisasjon vil man oppfordre til en uformell organisasjon, da det kan være med å påvirke den formelle organisasjonen, som igjen vil påvirke den uformelle. På denne måten vil man få en utvikling og en læringsprosess i organisasjonens organisering. Det tredje området Wadel (2008) beskriver handler om samsvaret mellom produksjon og organisasjon, samsvarer det pedagogiske arbeidet i barnehagen med organisasjonen og den organiseringen man har. Det fjerde området knytter Wadel (2008) til ledelse, og forholdet mellom leder og de som blir ledet. Wadel (2008, s. 19) skriver at ledelse er et mellommenneskelig forhold, og i lærende organisasjoner er ledelse en koordinerende og tilretteleggende oppgave, hvor medarbeidere står for kunnskapsproduksjonen. Medarbeidere tar ledelsen ved å påvirke veien organisasjonen beveger seg. Det femte området Wadel (2008) viser til handler om å lære fra brukerne, gjerne gjennom frontpersonalet. Frontpersonalet i barnehagen er alle som jobber på avdelingene. Dette mener jeg er et spesielt viktig punkt i barnehagen, da det i barnehagen handler om barnas stemme og barnas mulighet til å medvirke. Man kan også her trekke inn foreldre som brukere, og i møte med dem kan man også lære mye om egen organisasjon. I følge Wadel (2008, s. 19) er den viktigste læringen i organisasjonssammenheng den som går fra frontpersonalet til organisasjonen. Det sjette og siste området er læring gjennom nettverk. Dette knytter Wadel til motivasjon: "Motivasjon blir i høy grad mobilisert *mellom mennesker.*" (Wadel, 2008, s. 109). Wadel påstår at lærende organisasjoner gjenkjennes i det at det er gjensidige motivasjonsforhold i et godt samarbeidsforhold mellom ledere og ledede.

Det er en relasjonell påvirkning i møtene mellom personalet, og man sammen kan skape nye forståelser og motivasjon for arbeidet man gjør.

Flytsonemodellen

Csikszentmihalyis er kjent for sitt arbeid med “flow”, eller “flyt”, som det oversettes til på norsk(1991). Flyt beskrives som en tilstand hvor man opplever at man er harmonisk balansert og det man foretar seg er drevet av eget incentive(Csikszentmihalyis, 1991, s. 15). Med utgangspunkt i sine teorier har Csikszentmihalyis laget en flytsonemodell(1991)(Modell 4). Denne modellen har blitt trukket inn i ledelse og motivasjonsteori, blant annet av Wadel(2008).



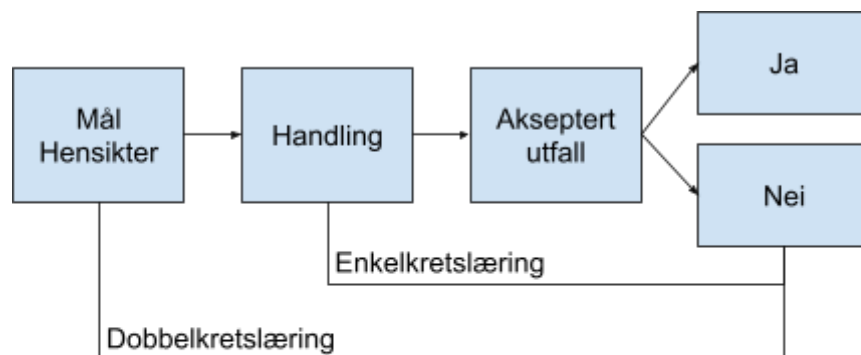
Modell 4: Flytsonemodellen (Csikszentmihalyi, 1991, s. 95)

Flytsonemodellen (Modell 4) presenterer tilstanden av flyt i en balanse mellom opplevde ferdigheter og utfordringer. En høy grad av ferdigheter og lite utfordringer kan en opplevelse av kjedsomhet, og en høy grad av utfordringer og en opplevelse av manglende ferdigheter kan gi en opplevelse av utlfredshet, angst eller lignende. I en lærende organisasjon legges det opp til at organiseringen skal tilrettelegge for læring, og at personalet skal ha fokus på læring og kunnskap. Ved å tilrettelegge for en tilstand av flyt hos personalet vil en indremotivasjon være drivkraften for deres kompetanseutvikling(Csikszentmihalyis, 1991). Den oransje linjen

i Modell 4 viser en kurve som kan beskrive en utvikling av ferdigheter. Ved å få større utfordringer vil personalet, som enkeltindivid eller kollektiv, måtte finne nye løsninger og utvikle ferdigheter for å mestre utfordringene. Dette gir en økte ferdigheter, en mestringsfølelse og opplevelse av flyt. Med for store utfordringer, vil ikke personalet få mestringsfølelse, og dermed ikke oppnå en tilstand av flyt. Dette kan føre til at personalet opplever utilfredshet og kan miste motivasjonen.

Dobbelkretslæring

Gotvassli (2020) viser til Argyris og Schön og til tre læringsnivåer. enkelkrets, dobbelkrets - og deutorolæring. Enkelkretslæring styres av en tanke om at avvik kan korrigeres ved handling, som en ren feilretting. Gotvassli (2020) påpeker at organisasjoner som styres på denne måten vil stadig bli dummere. Dobbelkretslæring innebærer at en stiller kritiske spørsmål om innhold og organisering i barnehagen, og går nærmere inn på pedagogiske grunnsyn og hvilken innvirkning dette har på den pedagogiske praksisen i barnehagen (Gotvassli, 2020, s. 145). Deutorolæring handler om kritisk selvrefleksjon, og at organisasjonen mestrer å ta i bruk både enkel- og dobbelkretslæring.



Modell 5: Dobbelkretslæring (Gotvassli, 2020, s. 146)

Gotvassli(2020, s. 146) viser til Argyris og Schön som påpeker at det er en viktig lederoppgave å sørge for å igangsette og opprettholde dobbelkretsprosesser. Videre skriver han at de må realiseres gjennom en avlæring av de antakelser som ligger bak enkelkretslæringer og innføre en alternativ måte å tenke på, og det må være en lederstyrt avlæring (Gotvassli, 2020, s. 146). Antakelsene slik Gotvassli(2020) beskriver ligger bak enkelkretslæringen knytter jeg til diskursbegrepet, og vil derfor presentere dette kort.

Diskurs

Jeg har blitt kjent med diskursbegrepet gjennom Foucault (1999) sin forelesning om "Diskursens orden". Diskurs kan enkelt forklart forstås som et tanke sett eller forståelsesramme, men Foucault (1999) gir ingen enkel beskrivelse av begrepet. Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) gir en innledende beskrivelse: "...at en diskurs *er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnitt av verden) på*". Hammer (2017, s. 92-93) beskriver diskurser som varierende strømninger med formativ kraft, de er midlertidige og bevegelige, og kan derfor være vanskelig å avgrense på en entydig måte. Hammer bruker derfor eksempler for å viser hvilken betydning diskurser har i barnehagen. Jeg forstår diskurser som de ulike forståelsesrammene, erfaringene og verdiene som styrer det man taler og handler ut ifra. Dette kan være bevisst og ubevisst.

Foucault (1999, s. 12) knytter diskurser til makt, og utfordrer diskursene med eksempler som at "den sanne diskursen var den diskursen som ble ført av den som hadde rett til det". Han beskriver at folk siden tidlig middelalder, som førte en diskurs som ikke kunne sirkuleres som andre diskurser, ble ansett som gal, og ilas ingen troverdighet (Foucault, 1999, s. 10). De utfordringene Foucault presenterer sier derfor noe om hvor vanskelig det kan være å presentere nye tanker, ideer eller kritikk, når det er noen som er større enn for eksempel en setning, et bilde eller en enkelt situasjon, som styrer hvordan vi tenker om noe. Hammer (2017, s. 97-98) skriver:

"Diskurs er nemlig en praksis, noe vi deltar i, der objekter defineres, der forskjellige talemåter glir over i hverandre, der begreper fordeles og samspiller, og der strategiske muligheter oppstår. Utsagnene eksisterer ikke forut for eller utenfor alt dette, de oppstår snarere i og gjennom praksisene."

Diskurser handler ikke om at noe er riktig eller galt, men at man taler eller handler ut i fra ulike diskursive påvirkninger, man er i en praksis. Subjektivitetsposisjonen til den som taler eller handler påvirker også hvordan et utsagn kan bli forstått innenfor ulike diskurser. Hammer (2017, s. 100) beskrive hvordan en identisk setning kan gjøre nettopp dette, og skriver videre:

"Analytisk handler dette om at setningen fremføres fra ulike subjektivitetsposisjoner, og med ulik kobling til objektet det snakkes om. Som tilhørere vil vi ofte intuitivt

forstå hvilken diskurs setningen fremmes ut fra, og dermed også hva slags utsagn setningen fungerer som. Men det er ikke alltid sånt er åpenbart.”

Så subjektivitetsposisjonen til den som taler har en betydning. Mennesker er intuitive i sin oppfatning av diskurser (Hammer, 2017, s. 100). I barnehagen betyr det at samme utsagn fra en leder, en forelder og en assistent kan oppfattes ulikt av andre fordi folk antar hvilken diskurs man taler ut ifra med utgangspunkt i talers subjektivitetsposisjon.

Ledelsesfunksjoner

Børhaug og Gotvassli (2016, s. 62) presenterer i sin artikkel Adizes sine synspunkter for hva som er viktige lederfunksjoner i en organisasjon. Det er fire ledelsesfunksjoner som blir presentert og disse kan være et nyttig rammeverk for analyse av ledelsesfunksjoner i barnehagen i følge Børhaug og Gotvassli (2016). Disse rollene er oversatt til barnehagen i flere omganger, blant annet av Børhaug og Lotsberg (2010), så videreutviklet av blant annet Moen og Granrusten (2019). Jeg vil presentere en kombinasjon av disse.

Den første ledelsesfunksjonen kaller Adisez for “Produsentrollen”, denne funksjonen handler om å lede kjernevirksomheten (Børhaug og Gotvassli, 2016). Oversatt til barnehagen kaller Moen og Granrusten (2019) denne for “Pedagogisk ledelse”, og handler om å sette mål og følge opp prosessene knyttet til det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Den andre lederfunksjonen er “Administratoren” (Børhaug og Gotvassli, 2016). Denne funksjonen administrerer systemet og skal sørge for at det gir ønskelige resultater. Denne funksjonen skal planlegge, koordinere, rapportere, lage regler og rutiner. Børhaug og Gotvassli (2016, s. 62) viser til at en del av dette arbeidet innebærer at “det må utøves en mer hierarkisk ledelse enn kanskje tradisjonene har vært i barnehagesektoren”. Moen og Granrusten (2019) kaller denne rollen for administrative funksjonen. Den tredje ledelsesfunksjonen er “Entreprenøren” (Børhaug og Gotvassli, 2016). Denne funksjonen handler om å forholde seg til krav og forventninger både fra omgivelsene og innad i organisasjonen som hele tiden er i endring. Dette er en av funksjonene Børhaug og Lotsberg (2010) introduserer i sin artikkel. De viser til en økt grad av ledelse av forholdet til omverdenen hos styrerne, og kalte denne funksjonen for “Utadrettet ledelse”. Børhaug og Lotsberg trekker også inn strategisk ledelse her, men de mener at den beskrivelsen ikke er god nok. Gotvassli og Vannebo (2016) argumenterer

derimot for at strategisk ledelse er en god beskrivelse av denne funksjonen da strategisk ledelse både kan skje innad i organisasjonen og ut mot omverdenen. Den fjerde funksjonen kalles "Integratoren". Børhaug og Gotvassli (2016) knytter denne funksjonen til daglig motivasjon, kompetanseutvikling og konflikthåndtering. Denne funksjonen skal knytte individuelle mål opp mot gruppemål. Moen og Granrusten (2019) kaller denne for personalledelse.

Læringsledelse

Wadel (2008) presenterer en femte ledelsesfunksjon til Adisez fire ledelsesfunksjoner, som han kaller for læringsledelse. Denne ledelsesfunksjonen krever egenskaper hos en leder til å stå i to relasjoner samtidig, hvor man både er en lærer og en leder. Denne ledelsesfunksjonen krever ferdigheter i å kunne lære fra seg, og det å kunne etablere en læringskultur hos de man skal lære noe bort til. Man må også ha ferdigheter for å lede, og utvikle ferdigheter til å bli ledet hos personalet (Wadel, 2008, s. 110). Jeg forstår dette som at den som leder læringsprosessene må være en rollemodell og samtidig vise sin egen læringsprosess. Og at rollene som leder og ledet også er et læringsområde. Wadel (2008, s. 111) skriver at "... endring gjennom læringsledelse innebærer at det er læringen som generer endringen og ikke "administrative" beslutninger."

Fasilitator

Gotvassli (2019) har presenterer i en bok om aksjonsforskning, aksjonsforskeren som en fasilitator. Aksjonsforskning er en forskningsmetode hvor forskeren er aktivt inn i forskningsprosjektet og forskningsdeltakerne blir medforskere. Det er en forskningsmetode som legger opp til læring mellom forskningsdeltakere og forskeren i mye større grad, og forskningsdeltakerne er mye mer aktiv inn i kunnskapen som skapes. I dette studiet blir beskrivelsene Gotvassli(2019) gjør av forskeren som en fasilitator det vesentlige. En fasilitator vil være en som bistår og tilrettelegger for prosessen, en som muliggjør endring og hjelper til med å finne løsninger (Gotvassli, 2019, s. 63). Gotvassli (2019, s. 62) viser til Solem og Hermundsgård (2015) som peker på noen kjernekompetanser man må ha som fasilitator: Det er viktig å skape en samarbeidende relasjon til deltakerne, planlegge en god prosess med personalgruppa, og skape og holde ved like et deltakende miljø. Det er også viktig å veilede gruppen til gode resultater, bygge opp og holde egen profesjonelle kunnskap ved like, samt det å være en rollemodell med en positiv og profesjonell holdning (Gotvassli, 2019, s. 62).

Det er viktig at en eller flere har denne rollen som deltakere i et aksjonsforskningsprosjekt. Gotvassli (2019) beskriver ulike faser i en aksjonsforskningsprosess: diagnose, planlegging, handling og evaluering. Dette er steg som kan sammenlignes med et utviklingsarbeid med utgangspunkt i barnehagebasert kompetanseutvikling. Gotvassli (2019) viser til fasilitatoren som en viktig tilrettelegger og en diskusjonspartner i alle fasene i en slik prosess, og fasilitatoren har en viktig oppgave for å støtte refleksjonen:

“I løpet av prosessen har fasilitatoren en viktig oppgave i å støtte refleksjonen gjennom å peke på taus kunnskap i den lokale praksisen, stille oppklarende og kritiske spørsmål, svare på spørsmål, bringe fram de ulike stemmene i gruppen samt være et bindeledd mellom deltakerne (Bjønnes, 2017)” (Gotvassli, 2019, s. 65).

Så fasilitatoren blir løftet frem som viktig for å støtte refleksjonen og deltakerne i refleksjonene. Fasilitatoren kan også bidra med kunnskap og kompetanse som kan bidra i å belyse den lokale praksisen (Gotvassli, 2019, s. 64). En bemerkning Gotvassli (2019) trekker frem er at fasilitatoren må balansere mellom det å hjelpe deltakerne og det å la de få prøve seg selv. Samarbeid og medbestemmelse er viktig, også i aksjonsforskningsprosessen, og det er viktig at den som tilrettelegger ikke tar fra deltakerne deres initiativer og nysgjerrighet.

Distribuert ledelse

Granrusten (2016) viser til hvordan økte krav og oppgaver som ligger hos lederen i barnehagen har ført til at disse ledelsesfunksjonene blir gjort av andre i organisasjonen. Dette kalles for distribuert ledelse.

“En studie av pedagogiske ledere viser at økt størrelse øker tidsbruken på administrative oppgaver og fører til nye ledelsesoppgaver som tidligere ble utført av styrerne (Granrusten & Moen, 2009). Ledelse utøves i endrede kontekster og har som konsekvens at ledelse distribueres, eller fordeles nedover og utover i organisasjonen. Personalet «tar» ledelse eller «gjør» ledelse på andre måter enn tidligere. Omfanget av distribuert ledelse og hvilke stillingskategorier som ivaretar ulike deler av barnehagens ledelsesfunksjoner, vil naturlig nok variere med barnehagens størrelse og organisering.”(Granrusten, 2016, s. 241)

Man kan se at flere av ledelsesfunksjonene blir ivaretatt av både ledelsen og de pedagogiske lederne, men at med barnehager som organisasjoner blir mer og mer komplekse, og dette gjør at ledelsesoppgaver blir distribuert. For eksempel det at pedagogiske ledere kan gjøre administrative oppgaver.

Oppsummering teoretiske perspektiver

I dette kapittelet har relevant forskning knyttet til ReKom og barnehagebasert kompetanseutvikling blitt presentert. Det vises til en følgerapport om ReKomp i Oslo og Viken av Reinertsen et al.(2020), som har sett på mulighetene for kompetanseutvikling i ReKompordningen. Det presenteres tre masteroppgaver som viser at barnehagebasert kompetanseutvikling bidrar til motivasjon hos de ansatte(Kriens, 2018), det stiller store krav til styreren(Jakobsen, 2020) og at det kan bidra til varige endringer i barnehagene om styrerne følger opp utviklingsarbeidet etter prosjektslutt(Gunnarson, 2020).

Første presenteres teoretiske perspektiver knyttet til utviklingen av organisasjonen. Børhaug og Gotvassli(2016) beskriver hvordan styring og ledelse bidrar til å ruste organisasjoner til å møte nye krav, utfordringer og endringer. Mintzberg et al.(2009) er kjent for sine beskrivelse av strategi, og til dette studiet har jeg med konfigurasjonsskolen han presenterer som er knyttet til transformasjon og endring i organisasjoner. Røviks(2007) translasjonsteori beskriver hvordan organisasjonsidéer spres i en organisasjon, dette sammenlignes med ReKom, og det knyttes videre til hvordan ledere med translatørkompetanse kan støtte implementeringen av organisasjonsidéer.

Så presenteres Wadels(2008)s beskrivelser av en lærende organisasjon, og dette knyttes til barnehagen som en lærende organisasjon. Csikszentmihalyis flytsonemodell(1991) og dobbelkretslæring (Gotvassli, 2020) presenteres som perspektiver på motivasjon og læring i organisasjonen. Det knyttes et lederansvar til å sørge for en avlæring av antakelsene som ligger bak enkelkretslæring. Dette knytter videre til diskursbegrepet og subjektivitetsposisjoner (Foucault, 1999; Hammer, 2017). Disse begrepene gir et innblikk i det at det er noe større en språket som styrer hva som styrer våre handlinger og hvordan vi oppfatter hverandre. En forståelse for diskurser, som kort beskrevet er forståelsesrammene vi har for et utsnitt av verden, og subjektivitetsposisjoner bidrar til å se at slik andre oppfatter en, påvirker hvordan det man sier og gjør blir forstått av andre.

Adisez ledelsesfunksjoner presenteres (Børhaug & Gotvassli, 2016), og disse drøftes opp mot perspektiver fra Moen og Granrusten (2019) og Gotvassli og Vannebo (2016). Wadel (2008) presenterer læringsledelse som en femte ledelsesfunksjon og Gotvassli (2019) bruker begrepet fasilitator og beskriver dette som en funksjon i aksjonsforskningsprosjekter. Disse beskrivelsene av ledelsesfunksjoner beskriver ulike områder en leder har oppgaver knyttet til og ansvar for, og blir henvist til av flere innen barnehageforskning (Børhaug & Lotsberg, 2010; Børhaug & Lotsberg, 2014; Børhaug & Gotvassli, 2016; Moen & Granrusten, 2019). Det drøftes om innhold og betydning av disse funksjonene og om de er dekkende nok, og det vil gi et lys på ansvarsområdene man har i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, og viktige ledelsesfunksjoner i utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Granrusten (2019) beskriver distribuert ledelse og det at barnehagene blir mer og mer komplekse. Dette fører til mange krevende oppgaver for en leder, som da kan velge å delegerer noen disse ledelsesfunksjonene, eller oppgaver innenfor dem.

Metode

Innledning

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på de metodiske valgene og det vitenskapelige ståstedet som skal støtte meg i å svare på problemstillingen:

Med utgangspunkt i den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling: Hvilke faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling kan bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon?

I dette kapittelet presenteres oppgavens forskningsdesign og begrunnelsen for valg jeg har tatt underveis. Jeg vil presentere konstruktivismen og en pragmatisk abduktiv tilnærming.. Jeg vil også redegjøre for forskningsdeltakerne og innsamlingen av materiale gjennom semistrukturert intervju, observasjon og fokusgruppeintervju. Jeg presenterer konstant komparativ analysemetode, og beskrive hvordan jeg har gjennomført mine analyser. Avslutningsvis beskriver jeg forskningsetiske perspektiver og noen begrensninger med studien.

Dette kapittelet er en videreføring av min eksamensinnlevering i MLVFM5020 høst 2021.

Konstruktivisme

Jeg har valgt å plassere meg innenfor konstruktivismen i denne studien. I konstruktivismen mener man at verden er kollektivt konstruert, at vår forståelse av verden består av konstruksjoner (Justesen & Mik-Meyer, 2019, s. 28). “Vår forståelse av virkeligheten vil da være en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten i seg selv” (Postholm og Jacobsen. 2018, s. 49). I konstruktivistisk epistemologi ser man ikke på verden som objektiv, men forståelsen vår av virkeligheten er noe vi som mennesker aktivt konstruerer. Innenfor konstruktivismen er det flere grener man kan plassere seg innenfor. Disse ulike grenene sier noe om hvem eller hva som konstruerer vår forståelse: er det sosiale aktører, er det forskeren eller er det noe større, som for eksempel diskurser (Justesen & Mik-Meyer, 2019, s. 28) Jeg har med meg en tanke om at alle disse er med på å konstruere vår forståelse av virkeligheten.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 51) skriver at man innenfor konstruktivismen ikke kan snakke om en objektiv sannhet, men at man kan snakke om intersubjektivitet. Intersubjektivitet handler om at flere har samme oppfatning av virkeligheten. Det er da heller ikke en garanti for at det *er* virkeligheten. Kunnskapen om virkeligheten utvikles i kontinuerlig dialog og interaksjon med andre mennesker og i erfaringene vi gjør oss (Postholm og Jacobsen. 2018, s. 51).

Jeg har valgt flere metoder for innsamlingen av materialet for å kunne samle flere perspektiver på ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Med en konstruktivistisk tilnærming har jeg da et forskningsmateriale som gir meg flere perspektiver inn i min studie av ReKom og kan si noe om en intersubjektivitet. Med utgangspunkt i dette vil jeg kunne svare på mitt første forskningsspørsmål: *Hva er betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom?* Ved å gå bredt ut vil jeg med utgangspunkt i intersubjektivitet forsøke å finne betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet, det handler da ikke bare om å finne det som forskningsdeltakerne selv mener er viktig, men det som fremstår som viktig for flere. Jeg har i utvalg av forskningsmateriale med alt som fremstår som viktig for den enkelte deltaker, men i analysen blir dette en mindre del og fokuset mitt har vært mer på det som fremstår som betydningsfullt for flere, og det som fremstår som betydningsfullt for meg. Det innsamlede materiale er det som står for kunnskapen som konstrueres, men jeg vil trekke frem at jeg har teoretiske perspektivene jeg har blitt introdusert for tidligere i studiet, samt mine egne erfaringer fra utviklingsarbeid i barnehagen som en del av min forforståelse som gjør at jeg vil vektlegge andre aspekter enn det en annen forsker ville ha gjort.

Innenfor konstruktivismen er konteksten viktig, den er med på å forme og bestemme meningen mennesker legger i ulike ord og ytringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Det å bruke ReKom som utgangspunkt for studien var derfor viktig, fordi det gir en felles kontekst for forskningsdeltakerne å tale ut ifra. Det gjør også at denne studien kan være relevant for andre da ReKom er en ordning som satses på av Utdanningsdirektoratet, og den vil være gjeldende for flere og flere barnehager. Den er også i startfasen, da barnehager melder seg på i 2 år av gangen, og prosjektet startet opp i 2019. Det å bruke ReKom som kontekst for dette studiet gav meg mulighet til å få tak i forskningsdeltakere som var i samme prosess og som hadde noe av det samme utgangspunktet. Jeg kunne også da få tak i forskningsdeltakere gjennom veilederen fra UH som er i tett samarbeid med mange barnehager gjennom ReKom.

Pragmatisk abduktiv tilnærming

I denne studien har jeg en pragmatisk abduktiv tilnærming som innebærer en vekselvirkning mellom teori, forskningsmaterialet og meg som forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). En induktiv tilnærming innebærer at kunnskapen som konstrueres kommer ut fra forskningsmateriale. En deduktiv tilnærming innebærer at man tar utgangspunkt i en teori eller en hypotese. I dette studiet har jeg vekslet mellom disse to tilnærmingene, og dette kalles en pragmatisk abduktiv tilnærming.

I forkant av innsamlingen av mitt forskningsmateriale har jeg som nevnt satt meg betydelig inn i flere teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Jeg erkjenner at det er bakgrunnen som gjorde at jeg valgte å gjennomføre akkurat denne studien, som kan være i takt med en deduktiv tilnærming. Jeg har forsøkt å ha en induktiv tilnærming til innsamlingen av forskningsmaterialet. Både fordi jeg selv som pedagogisk leder har egne opplevelser knyttet til utviklingsarbeid, og jeg kan ha fordommer som jeg ikke ønsket skulle skygge for mine oppdagelser i denne studien. Jeg ville også være ydmyk, for verken jeg eller mine forskningsdeltakere kan alt, og jeg mener at det finnes ikke en eneste riktig vei for alle. Så har jeg gjennomført analysen samtidig som jeg har innhente forskningsmateriale, og jeg har satt meg inn i teorier underveis i analyseprosessene. Kunnskapen som konstrueres i dette studiet er skapt i en vekselvirkningen mellom forskningsmaterialet, teoretiske perspektiver og mine fortolkninger. Kunnskapen er i bevegelse, og utvikler seg stadig. Det som kommer frem i denne rapporten er derfor et avtrykk av prosessen slik den er nå.

Semistrukturert intervju

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju med veileder fra UH, leder i Epletoppen barnehage og fagleder i Pærehagen barnehage. Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) skriver at kunnskap skapes “i møte med forskeren og den intervjuedes synspunkt” i et semistrukturert intervju. Jeg ønsket gjennom intervjuet å få innsikt i barnehageledelsens og representantens perspektiver knyttet til arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg hadde forberedt en intervjuguide med tentative spørsmål innenfor tre kategorier, hvor den første handler om oppstarten av ReKom og ledelse av denne prosessen, den andre om barnehagens utviklingsprosjekt og hva som har vært viktige faktorer i ledelsen av denne, og den siste om hvordan ReKom ordningen virker inn på deres pedagogiske praksis. Disse kategoriene ble

tilsendt leder i Epletoppen barnehage og fagleder i Pærehagen barnehage i forkant av intervjuene, og veileder fra UH fikk muntlig informasjon. Med utgangspunkt i disse kategoriene ville jeg i intervjuet med dem forsøke å få en forståelse av hvilke forhold som la til rette for barnehagebasert kompetanseutvikling, og hva ledelsen av utviklingsarbeidet innebar.

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) vil det være en kontinuerlig analyse som bidrar til at forskeren stiller ulike spørsmål for å begripe det som kommer frem i intervjuet. Jeg forholdt meg til intervjuguiden (vedlegg 3-4), og krysset av underveis når jeg opplevde at spørsmål var svart på, samtidig var jeg opptatt av å få en forståelse av det forskningsdeltakerne trakk frem, og stilte flere oppfølgingsspørsmål. Flere av spørsmålene bar preg av både det som forskningsdeltakerne hadde nevnt tidligere i intervjuet, og oppfølgingsspørsmål som kunne gi en større forståelse og flere detaljer. Tidligere innsamlet materiale har også virket inn på spørsmålene jeg har stilt. Jeg tok med noen tanker og spørsmål fra observasjonene i Pærehagen barnehage til intervjuene med fagleder i Pærehagen og veilederen fra UH. Jeg hadde også startet med analysen før jeg hadde gjennomført all innsamling, så jeg var også oppmerksom på betydningsfulle faktorer jeg hadde begynt å kartlegge i den åpne kodingsdelen av analysen, når jeg gjennomførte intervjuet med leder i Epletoppen barnehage, og når jeg noterte under observasjonen i Epletoppen barnehage. Dette vil jeg gå nærmere inn på når jeg redegjør for analysen.

Deltagende observasjon

I tillegg til intervju har jeg også brukt metoden deltagende observasjon. Å bruke observasjon som metode innebærer å kunne studere og systematisk iaktta sosiale situasjoner og samhandlinger (Thagaard, 2018. s. 63). "Deltagende observasjon som forskningsmetode innebærer at vi kombinerer samhandling med deltakerne og iakttakelse av hva de foretar seg." (Thagaard, 2018. s. 63). Metoden som Thagaard (2018) beskriver som deltakende observasjon innebærer at forskeren vil ses på som et subjekt i studien og kan interagere med deltakerne.

Jeg har gjennomført to observasjoner av to møter i: ett i Pærehagen barnehage og ett i Epletoppen barnehage. I begge møtene deltok veileder fra UH, ledelsen i barnehagen og pedagogiske ledere. Tema for møtene var utviklingsprosjektet initiert av ReKom. Veilederen fra UH deltok i møtet i Epletoppen barnehage digitalt på grunn av smittevern hensyn. Jeg

deltok fysisk i begge barnehagene, og fikk i starten av begge møtene fortalt litt om mitt prosjekt og hva det innebar for deltakerne på møtet. Etter min introduksjon sa jeg ingenting før møtet var ferdig, jeg fokuserte på å notere og observere. Jeg smilte og noen ganger nikkete når jeg fikk øyekontakt med noen. Det var viktig for meg at de skulle oppleves som trygt at jeg var deltakende og noterte. Som deltagende observatør fikk jeg også muligheten til å ta inn flere sanseinntrykk, hvor oppmerksomheten til andre i rommet var, hva som tok min oppmerksomhet og hvordan deltakerne reagerte på det som foregikk. Jeg opplevde også at jeg kunne kjenne på stemningen i rommet, spesielt når det ble stilt krevende spørsmål, når det ble diskusjoner i mellom deltakerne og det var et engasjement fra deltakerne som kom frem i både verbale og nonverbale uttrykk.

Thagaard (2018) posisjonerer observasjon innenfor et konstruktivistisk perspektiv. Observasjon åpner for å innhente forskningsmateriale som ikke bare er knyttet til språklige beskrivelser eller informanternes fortolkninger. Thagaard (2018, s. 63) skriver "På denne måten kan vi få informasjon om handlinger og aktiviteter deltakerne vanligvis tar for gitt, men som er viktig for den forståelse vi utvikler av deltakernes sosiale liv." Dette viser til mulighetene observasjonene har gitt meg som forskeren til å ikke bare få innsikt i hvordan et slikt møte foregår, men også samhandlinger mellom forskningsdeltakerne og det tatt-for-gitte.

Jeg opplevde under første observasjonen at det var krevende å vite hva jeg skulle prioritere å skrive ned. Jeg har kun mine egne notater som innsamlet materiale, disse notatene besto mest av dialogen som foregikk, men jeg forsøkte også å få ned non-verbale reaksjoner, refleksjoner jeg gjorde meg og andre elementer i rommet. Jeg valgte å skrive ned så mye som mulig av det som ble sagt med så mye kontekst jeg fikk til. Jeg prioriterte også å renskrive notatene så fort jeg hadde mulighet i etterkant.

Jeg valgte også å ta med noen spørsmål fra denne observasjonen til intervjuet med veileder fra UH og fagleder. Deretter gjennomførte jeg intervju med fagleder og veileder fra UH på samme dag. Jeg skrev logg eller tok lydopptak av egne betraktninger og refleksjoner i forkant og etterkant av disse intervjuene.

Fokusgruppeintervju

Jeg har gjennomført to fokusgruppeintervju, ett med pedagogiske ledere i hver av barnehagene jeg fikk besøke. Jeg hadde med fem spørsmål som en liten gruppe av pedagogiske ledere skulle svare på sammen.

Fokusgruppeintervju er en form for intervju med flere deltakere, hvor intervjueren vil bestemme temaet eller emner deltakerne skal gjennom. Intervjueren vil stille som en moderator under intervjuet og informantene skal i hovedsak lede samtalen (Halkier, 2010). Dette skiller seg fra et gruppeintervju, hvor en intervjuer vil stille spørsmål og styre samtalen mellom deltakerne i stor grad (Halkier, 2010). Fokusgruppeintervju er en metode som vektlegger et samspill mellom informantene, og forskningsmaterialet som samles inn vil være gruppens fortolkninger, samhandlinger og normer (Halkier, 2010, 13). Denne metoden vil kunne få frem en gruppes betydningsdannelse, altså hvordan de gjør fenomener forstått for hverandre og sammenligner. Det åpner også opp for at de kan stille hverandre spørsmål og være uenige. Dette vil kunne gi et bilde på de meninger og tanker som deles mellom deltakerne og deres sosiale praksiser.

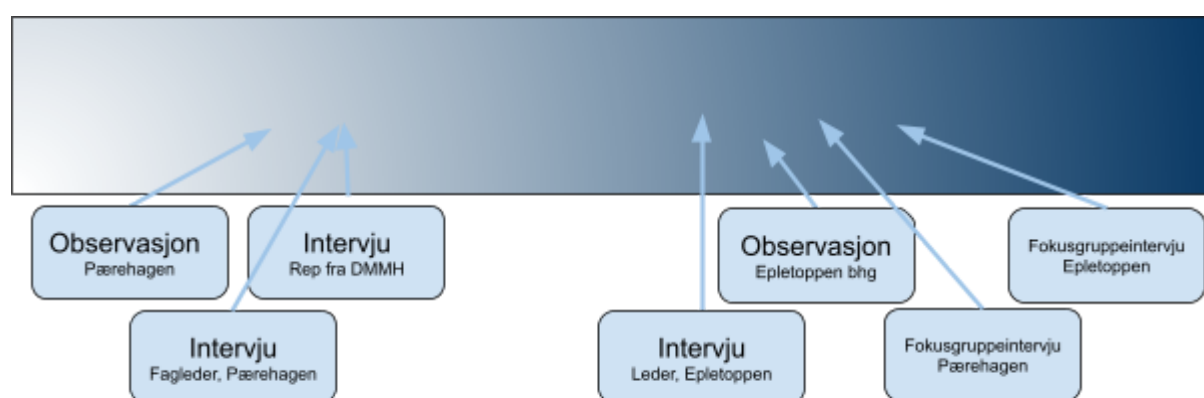
Jeg valgte å gjennomføre fokusgruppeintervju med kjente deltakere og omgivelser. Både fordi det var en trygghet for deltakerne, for at de skulle være mest mulig komfortable med å ytre seg, og fordi det var mest hensiktsmessig for at jeg skulle få innsikt i de pedagogiske lederne felles betydningsdannelse i en situasjon som ville ligne noe på deres egne møter. Det var ikke et mål at jeg skulle være deltakende i deres betydningsdannelse i noen stor grad, jeg valgte derfor å skrive spørsmålene på kort som de fikk utdelt i starten av intervjuet, da kunne de også selv velge rekkefølgen. Intervjuet foregikk i et møterom i barnehagen. I det første intervjuet ble det bare to deltakere pga sykdom, og den ene deltakeren satt via skjerm på grunn av smittevern. Det andre intervjuet var det fire pedagogiske ledere som deltok, alle disse var fra småbarn, også pga smittevern. Jeg måtte ha på munnbind og holde avstand, og brukte lydopptaker som jeg la mellom deltakerne, og i det ene intervjuet da mellom deltaker og PC. Hvert fokusgruppeintervju varte i ca 45 minutt, og jeg styrte tiden, når de kunne gå videre til neste spørsmål, og svarte et par ganger på oppklarende spørsmål deltakerne kom med.

Et element man også må være oppmerksomme på ved at de er kjente for hverandre, er at det kan være en gruppedynamikk som jeg ikke kjenner til. Det kan være maktposisjoner som

ikke vil komme til syne, som kan styre både hvordan deltakerne uttrykker sine meninger og om de i det hele tatt kommer til uttrykk. Dette også kan gjøre at de sosiale handlingene kan gi et inntrykk av hvordan et møte mellom disse deltakerne vanligvis foregår. “Deltakerne fra samme nettverk kan også utdype hverandres perspektiver på grunn av felles erfaringer og opplevelser” (Halkier, 2010, s.35). Det vil si at denne metoden ikke vil gi rom for å utdype enkeltes forforståelser eller meninger, men at man vil få frem ulike meninger og perspektiver som kan utfordre og utfylle hverandre fra de ulike deltakerne. Jeg fikk en opplevelse av dynamikken mellom de pedagogiske lederne i begge fokusgruppeintervjuene var jevnbyrdige. Jeg opplevde at alle deltakerne var aktive, og uredde for å legge frem sine meninger og refleksjoner.

Presentasjon av forskningsdeltakere

Jeg kom i kontakt med veilederen fra UH og hen hjalp meg å kontakte to barnehager som takket ja til å delta. Jeg kontaktet så dem selv, sendte informasjonsskriv og gjorde avtaler for innsamling av materialet. Møte mellom veileder fra UH, pedagogiske ledere og ledelsen i barnehagene foregikk hver 6. uke. Jeg skulle samle inn en god mengde materiale i barnehagene, så jeg valgte å ikke legge for mye vekt på rekkefølgen av innsamlingen, det viktigste var at jeg fikk samlet inn alt. Siden jeg hadde flere metoder for innsamling av materiale har jeg valgt å legge ved en oversikt som viser hva jeg gjorde, i hvilken barnehage og rekkefølgen jeg gjorde det [Se illustrasjon 1].



Modell 6: Innsamling av materiale i kronologisk rekkefølge

I illustrasjon 1 har jeg valgt å representere prosessen barnehagene er i med en stor firkant. Dette er selvfølgelig en mye større prosess enn det jeg har avbilde her. Jeg har brukt piler for å vise rekkefølgen jeg har samlet inn materialet, og innsamlingen min foregikk mellom

desember 2021 og februar 2022. Jeg startet med observasjon i Pærehagen barnehage, før jeg gjennomførte intervju med fagleder i Pærehagen barnehage og intervju med veilederen fra UH. Så ble det en liten periode før jeg intervjuet leder i Epletoppen barnehage og etter det observerte jeg et møte i Epletoppen barnehage. Tilslutt hadde jeg fokusgruppeintervjuene, først i Pærehagen barnehage, så i Epletoppen barnehage.

For å anonymisere forskningsdeltakerne, og samtidig presentere forskningsmateriale på en ryddig måte har jeg valgt å gi barnehagene fiktive navn, Pærehagen barnehage og Epletoppen barnehage. Barnehagene er jevnstore og har plass til mellom 75 - 85 barn. Pærehagen er en kommunal barnehage, og har en leder og en fagleder. Epletoppen en privat barnehage med en leder. Forskningsdeltakernes kjønn er ikke er ikke vesentlig i denne oppgaven, så veileder fra UH og lederne fra barnehagene omtales som “hen”, og de pedagogiske lederne har alle fått fiktive navn. Mine kommentarer i transkripsjonen fremkommer i [klammeparantes], det kan være lyder/bevegelser som skjedde underveis, forklaringer eller når jeg har måtte anonymisere.

Begge barnehagene jeg har besøkt har valgt “Pedagogisk dokumentasjon og vurdering” som sitt fordypningsområde og startet sitt utviklingsarbeid i 2020.

Konstant komparativ metode for analyse

Jeg har tatt utgangspunkt i en konstant komparativ analyse som metode for analysen av mitt forskningsmateriale, s_[1B2] lik den er presentert av Postholm og Jacobsen (2018). Denne analysemetoden er videreutviklet av Postholm og Jacobsen(2018) fra Strauss og Corbin (1990, 1998) og det som kalles grounded theory. Grounded theory har i utgangspunktet handlet om å utvikle teori på grunnlag av forskningsmaterialet, men Postholm og Jacobsen (2018) viser til at det også kan munne ut i en beskrivelse og utvikling av begreper. Siden denne oppgaven er begrenset med tanke på tid og omfang, og denne oppgaven i stor grad handler om at jeg skal få forskerkompetanse, har jeg valgt å presentere en beskrivelse og utvikle noen begreper som kan svare på min problemstilling og være et bidrag til forskning på dette området. Konstant komparativ analyse metode har tre steg, disse kalles åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Åpen koding innebærer å kartlegge potensielle kategorier i forskningsmateriale. I følge Postholm og

Jacobsen (2018, s. 148) skal man i den aksiale kodingen se nærmere på kategoriene og stille seg spørsmålene: “når, hvorfor og under hvilke forhold dukker denne kategorien opp, hvordan og hva fører det til?”. I den selektiv koding skal man få frem likheter og variasjoner i materialet. Denne analysemetoden legger vekt på det å stille spørsmål og gjennomføre sammenligninger. Sammenligningene gjøres ifølge Strauss og Corbin (i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 151) for å hjelpe forsker å oppdage likheter og ulikheter i materialet, og kunne klare å skille kategorier fra hverandre.

Studien er plassert innenfor konstruktivismen, som innebærer at jeg som forsker er med å virker inn i denne analysen. Denne analysemetoden er i utgangspunktet er induktiv, men siden jeg har en abduktiv tilnærming innebærer det at jeg har valgt å samtale med teori underveis i analyseprosessen. Denne analysemetoden gir rom for forskerens kreativitet og krever en teoretisk sensitivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er begge kvaliteter som jeg mener åpner opp og gir rom for forskerens involvering i analysen. Postholm og Jacobsen påpeker derimot: “På samme tid som at forskeren bruker sin sensitivitet til å se for seg muligheter, er det også vesentlig at forskeren forholder seg til de faktiske forholdene” (2018, s. 142). Det har derfor vært viktig at jeg beholdt en nærhet til forskningsmaterialet, og klarer å vise sammenhengene mellom det, og de beskrivelsene jeg presenterer.

Transkribering

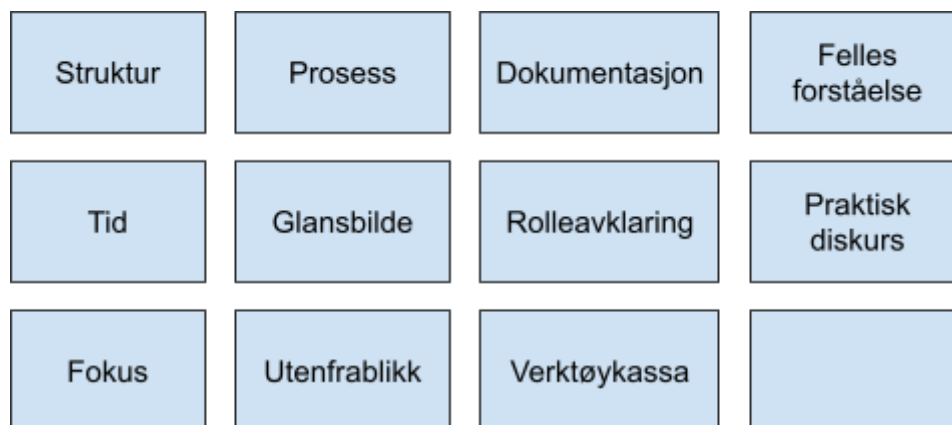
Postholm og Jacobsen(2018) skriver at analyseprosessen starter fra første innsamling av materiale, men at selve analysen først kan starte når materialet er transkribert. Jeg startet med transkribering etter mitt første intervju (med fagleder fra Pærehagen barnehage), men opplevde at prosessen med å transkribere gjorde noe med materialet, jeg fikk en distanse til det som ble sagt, og språket manglet mange av nyansene som kom frem i opptaket. Jeg ble derfor enig med min veileder om å lytte til intervjuene i første del av analysen.

Åpen koding

Målet med første runde av analysen, den åpne kodingen, var å svare på mitt første forskningsspørsmål: *Hva er betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom?* Jeg startet med å lytte til intervjuet med veileder fra UH. Jeg lyttet til intervjuet i sin helhet, og skrev ned notater underveis. Notatene inneholdt sitater fra intervjuet, beskrivelser som jeg opplevde som betydningsfulle, tidsanmerkninger, assosiasjoner jeg gjorde til teori, assosiasjoner til andre ting som jeg har fått med meg i prosessen med å samle

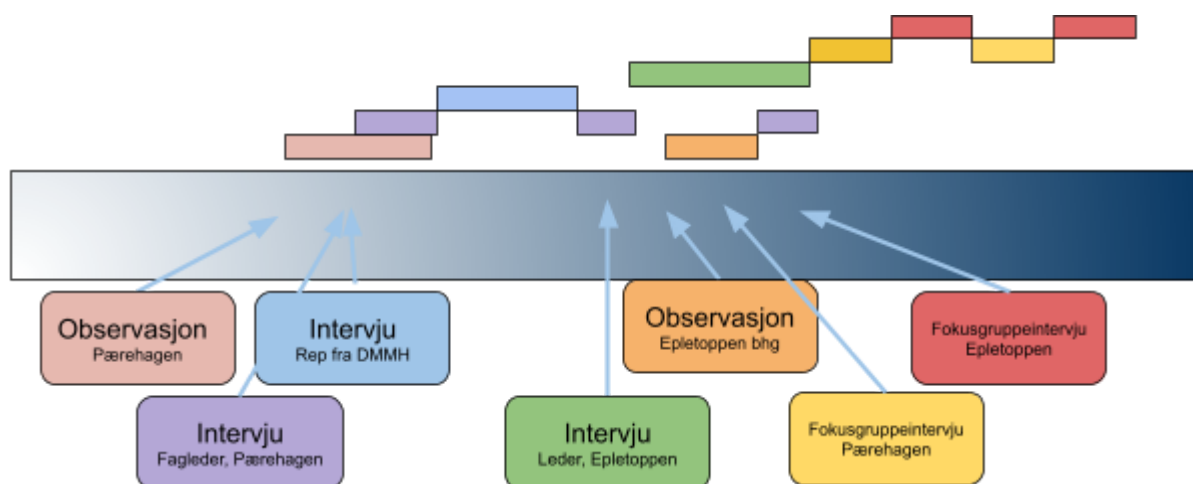
inn materialet, (for eksempel refererer til møtet jeg var på, eller til en bok som også faglederen snakket om) og refleksjoner jeg gjorde meg. Jeg valgte å lytte til intervjuet to ganger på denne måten, uten å se på notatene fra første gang. I prosessen opplevde jeg at noe først kunne virke uviktig, mens neste gang virket det viktig. Videre tok jeg disse notatene og så på de sammen når jeg transkriberte intervjuet. Da kunne det også dukke opp nye elementer som jeg valgte å ta med. Jeg transkriberte ikke hele intervjuet, men tok utgangspunkt i de delene som jeg har notert meg som viktig i de første rundene med lytting. Dette både for å spare tid, da jeg har en stor mengde forskningsmateriale, og fordi jeg allerede har gjort noen valg i møte med materialet mitt om hva jeg ønsket å gå videre med. Når jeg lyttet og noterte, var det ikke alltid at hele svaret forskningsdeltakeren hadde på spørsmålet ble opplevd som viktig, men når jeg transkriberte gikk jeg inn å lyttet i filen samtidig, og sørget for å få med hele konteksten rundt. I transkripsjonene har jeg med spørsmålet jeg stilte og hele svaret til forskningsdeltakeren. Jeg noterte ned foreløpige kategorinavn og beskrivelser i en sidemarg i transkripsjonen.

Videre i analyseprosessen ble en del av kategoriene jeg noterte ned, i intervjuet med veilederen fra UH, naturlig for meg å bruke videre. Det oppsto også nye kategorier underveis, men det jeg opplevde som innenfor det samme som veilederen fra UH snakket om, beholdt jeg navnet på. Denne måten å analysere på, lytte til intervjuene, minst to ganger, skrive separate notater, for så å notere disse inn i et felles dokument sammen med utvalget av transkripsjon, gjorde jeg med alle intervjuene. Dette ble min første runde med koding, altså det Postholm og Jacobsen (2018,s. 146) kaller for åpen koding, og jeg fikk en oversikt over det som fremsto som betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom.



Modell 7: Kategorier etter åpen koding

Modell 7 viser de ulike kategoriene jeg satt igjen med etter den åpne kodingen og kan svare på mitt første forskningsspørsmål om hva som er betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom.

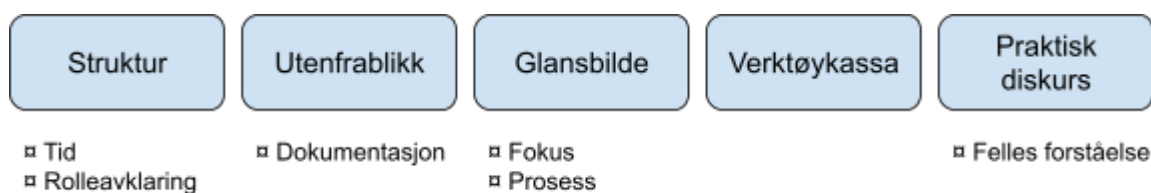


Modell 8: Åpen koding analyse underveis i innsamlingen av materiale i kronologisk rekkefølge

Modell 8 viser den kronologiske rekkefølgen jeg samlet inn materiale, og jeg har valgt å fargekode innsamlingsmetodene og vise en grov skisse av den kronologiske rekkefølgen på den åpne kodingen. Modell 8 viser at jeg var i gang med analysen før jeg hadde gjennomført all innsamlingen. Det at jeg hadde startet på analysen i forkant av noen av intervjuene, gjorde at jeg kunne gjenkjenne kategorier underveis i intervjuet. Dette medbringer noen fordeler og noen potensielle ulemper. Jeg kunne da i intervjuene stille oppfølgingsspørsmål. Disse gjorde at jeg fikk mer konkrete eksempler, og dette har bidratt i en rikere beskrivelse av hovedkategoriene. Men det kan også være slik at dette kan føre til at jeg stiller mer ledende spørsmål og kanskje ikke åpner opp for forskningsdeltakerens eventuelle andre betydningsfulle faktorer. Jeg endret ikke intervjuguiden, så jeg hadde ikke i utgangspunktet stilt spørsmål som kunne være mer ledende fra min side, men jeg har nok lagt mer vekt på oppfølgingsspørsmål knyttet til for eksempel strukturelle forhold og bruk av ulike verktøy da dette var noe som kom frem i mine første analyser. Et element som kan øke troverdigheten til studien knyttet til dette er det at lederen i Epletoppen barnehage svarer på spørsmålene i intervjuguiden og hovedkategoriene kommer frem i analysen i disse svarene. Det er mulig at jeg har blitt farget av disse kategoriene selv i analyse, men jeg har forsøkt å stille meg åpen i to runder med lytting, i tillegg til en runde med transkribering hvor jeg har vært grundig i ønske om å få med meg det som svarer på mitt første forskningsspørsmål.

Aksial koding

Når jeg hadde gjennomgått alle intervjuene satt jeg igjen flere kategorier, noen som jeg opplevde beskrev godt innholdet i forskningsmateriale og andre som var vagere. Jeg tok så dette med videre i neste del av analysen startet jeg med den aksiale kodingen. I denne delen forsøkte jeg å finne sammenhenger mellom kategoriene, hva som kunne være hovedkategorier og subkategorier. Jeg har valgt å presentere en modell (Modell 9) som viser arbeidet underveis i den aksiale analysen.



Modell 9: Underveis i aksial koding

Illustrasjon 3 viser hvordan jeg har plassert kategoriene etter den åpne kodingen i hovedkategorier og subkategorier. Det som kommer frem i forskningsmaterialet innenfor hver av kategoriene, kommer ikke godt nok frem i/av denne illustrasjonen. Videre har jeg derfor lagt bort subkategoriene, og gått inn i hovedkategoriene for å forsøke å finne bedre beskrivelser og få frem de ulike variasjonene som kommer frem innenfor hver hovedkategori.

I den aksiale kodingen gikk jeg gjennom alle transkripsjonene, og samlet så alle utsagn som var knyttet til de ulike kategoriene. Det var flere sammenhenger mellom de ulike kategoriene, og noen fremsto som klarere hovedkategorier enn andre. Ut ifra disse samlet jeg utsagnene knyttet til hver hovedkategori i et dokument sortert etter forskningsdeltakerne. Jeg gikk også inn i observasjonsnotatene mine på jakt etter det som kunne ha noe med de ulike kategoriene å gjøre. Jeg jobbet så videre med dokumentene, studerte hvert av utsagnene, og forsøkte å si noe om hva dette sa om kategorien jeg hadde plassert dem i. Jeg kuttet da sitatene ned, slik at kun innholdet som sa noe om kategoriens betydning sto igjen. Videre gikk jeg inn og forsøkte å lage overskrifter som kunne beskrive de egenskaper, variasjoner og de ulike dimensjonene som lå i hver kategori.

Videre i den aksiale kodingen har jeg tatt utgangspunkt i det 2. forskningsspørsmålet: *Hvordan virker disse faktorene sammen, og i arbeidet med å lede barnehagebasert*

kompetanseutvikling? Her har jeg forsøkt å kartlegge kategoriene, sortert dem og fått en forståelse av variasjoner dem imellom. Her oppdaget jeg overlappinger og sammenhenger som gav en bekreftelse på at materialet var mettet, og jeg kunne presentere hver hovedkategori i detalj med tanke på egenskaper, dimensjoner og variasjon (Postholm og Jacobsen, 2018. s. 152).

Selektiv koding

I analyseprosessens siste del skal man ifølge Postholm og Jacobsen gjennomføre en selektiv koding. I denne delen skal man inkludere alle kategoriene for å få svar på hva “alt dette handler om” (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 150). Postholm og Jacobsen (2018, s. 151) beskriver at det er i denne kodingen man gjennom en konstant sammenligning mellom kategoriene, deres egenskaper og dimensjoner kan få frem en grundig tolkning og beskrivelse av funnene som er gjort i studien. Det er med utgangspunkt i dette at forskeren kan gi et helhetlig svar på problemstillingen.

I analyseprosessen har store deler av den selektive kodingen foregått samtidig som den aksiale. For å sortere materialet i hovedkategorier har jeg hele tiden sammenlignet kategoriene og forsøkt å finne ut hvor de ulike utsagnene hører til. Jeg opplever at alle kategoriene har svært nære bånd, og materialet kan ha en fot i flere kategorier. Jeg vil i presentasjonen av mine forskningsresultater derfor vise til det som er kommet frem etter begge disse kodingsprosessene. Så har jeg valgt å fokusere på variasjoner i materiale, fremfor likheter og ulikheter. I drøftingskapittelet vil jeg også gå nærmere inn på sammenligninger mellom kategoriene og hvordan disse sammen bidrar til å svare på oppgavens problemstilling.

Begrunnelse for forskningsdesign

Innsamling av forskningsmateriale

Jeg har valgt å bruke flere metoder som gir innsikt i ulike perspektiver på ReKom. Med et konstruktivistisk utgangspunkt vil jeg da ha flere perspektiver som kan bidra til å konstruere kunnskapen som kommer frem i dette studiet. Ved å bruke fokusgruppeintervju vil jeg få en innsikt i det som foregår i mellom de pedagogiske lederne, samhandlinger, fortolkninger og normer. Ved å bruke observasjon som metode vil jeg kunne få en innsikt i det som er

tatt-for-gitt og en innsikt i samhandlingene mellom forskingsdeltakerne. Disse metodene åpner for en kompleksitet og forskerens fortolkninger, men ikke deltakernes i like stor grad. Jeg valgte derfor i tillegg å gjennomføre intervju med ledelsen og veilederen fra UH.

Thagaard (2018, s. 53) skriver at intervju gir kjennskap til informantenes forståelse og opplevelse av seg selv og sine omgivelser. Dette vil være en god støtte til observasjonen for å gi meg en større innsikt i hvordan de betydningsfulle faktorene jeg observere oppleves for styrerne og veilederen fra UH på ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. “..observasjon tatt i bruk sammen med intervju vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning, slik at en intersubjektiv kunnskap og forståelse kan konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere.” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). Jeg kan også få innsikt i det som de opplever som betydningsfulle faktorer på en annen måte enn det jeg vil få igjennom et fokusgruppeintervju som ikke nødvendigvis vil kunne si noe om hver enkelts fortolkninger og forståelse. Subjektivitet, antakelser og tolkninger gjort av forskeren vil ikke være tilstrekkelig uten meningene til deltakerne som studeres (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 114). Intervju vil derfor gi en mulighet til å gå mer i dybden i ledernes perspektiv og veileder fra UH perspektiv. Postholm & Jacobsen (2018, s. 115) viser også til at man kan bruke informasjon fra observasjon til et kommende intervju eller motsatt, og de kan på denne måten fungere som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier.

Thagaard(2018) viser til at det er viktig å etablere en tilstrekkelig kontakt med deltakerne slik at en kan oppnå en forståelse av de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til, men som forsker med flere års erfaring som pedagogisk leder i barnehage har jeg kjennskap til profesjonen og barnehagen som en institusjon . Dette har gitt meg fordeler og ulemper i møte med barnehagene jeg har besøkt. Jeg kan lettere ha forstått ulike kulturelle koder som deltakerne har tatt i bruk, men jeg kan også bli farget av mine forhåndsoppfatninger. Det kan være deler som både jeg og deltakerne tar for gitt. Jeg har også vært i permisjon i den tiden ReKom har blitt satt i gang i barnehagene, og har derfor ingen erfaring med ReKom som pedagogisk leder selv. Det tenker jeg kan gi meg en fordel i å legge merke til nye faktorer som kan skyldes ReKom ordningen. Jeg er bevisst det at dette er en annen barnehagen enn de jeg har jobbet i selv, så det jeg kan oppleve som faktorer som kan komme av ReKom, ikke trenger å være det for disse barnehagene.

Analysemetode

Det å ta utgangspunkt i konstant komparativ analyse gav meg mulighet til å sortere materialet på en slik måte at det gav mening for meg. Det gav meg et kart, og noen retningslinjer for hvordan jeg kunne forenkle materiale på en slik måte at jeg kunne gjøre det presentabelt for andre som hovedkategorier, og samtidig åpne opp for å få frem kompleksiteten som ligger bak gjennom å ha subkategorier. Analyseprosessen blir jeg nok aldri vil bli helt ferdig med. Hovedkategoriene henger tett sammen, og noen andre ville kanskje plasserte disse kategoriene som omfavner materialet annerledes. Hovedkategoriene har stått ganske stødige i analyseprosessen, og jeg opplever dem som begreper som er gjenkjennelig, både i forskningsmaterialet og for ansatte i barnehagen. Jeg forsøkte å lage noen subkategorier, men de endret seg litt fra gang til gang, og det vanskeligere å konkludere. Jeg endte istedet opp med å lage noen overskrifter som jeg mener kan bidra til å beskrive kategoriene. Dette sier også noe om kompleksiteten og begrensningene som kommer av en slik kategorisering og forsøk på forenklinger. Det viser at mine analyseresultater ikke er endelige svar eller gir fullstendige beskrivelser av noe. Men jeg håper at gjennom en slik nærhet til materialet har jeg utviklet noen begreper og beskrivelser knyttet til ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling som kan bidra til en videre forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og hvilke områder som kan forskes videre på.

Forskningsetiske perspektiver

Forskningsetiske retningslinjer

I denne studien har jeg forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021), og studien er godkjent fra NSD (vedlegg nr. 6). Jeg har gitt alle forskningsdeltakere et informasjonsskriv og bedt om informert samtykke (vedlegg nr. 1 og 2). Jeg har mottatt signert samtykke fra samtlige. Jeg gjentok også rettighetene deres da jeg gjennomførte innsamlingen. I samtykkeskrivet kom det fram at forskningsdeltakerne vet at de vil ha muligheter til å trekke seg når som helst, og at forskningsmaterialet er anonymisert.

Forskerrollen

Mine forskningsresultater kommer ut i fra en kontekst, det vil si at analysene mine og teorien jeg presenterer ikke vil være generisk. Men mine forskningsresultater vil forhåpentligvis

kunne vekke noen refleksjoner og tanker hos leseren som kan være gjeldende i annen gitt kontekst.

I prosessen med analysen har mine forforståelser og egne erfaringer fra barnehagen gitt meg noen ideer til hva jeg skal se etter og gjort meg mer sensitiv for å oppdage ulike betydningsfulle faktorer for ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg har beveget meg i flere retninger og oppdaget at jeg noen ganger har gått meg litt langt i mine egne antakelser. Da har jeg kunne gått noen skritt tilbake i analysen og fått tak i forskningsmaterialet igjen. Det å jobbe med analysen har vært en prosess hvor jeg har gjort valg, sortert, gjort nye valg, kategorisert, forsøkt å forstå, for så å sortere på nytt. Jeg har hele tiden gått tilbake til datamaterialet. Dette betyr også at om en annen ville analysert mitt forskningsmateriale, ville fremstillingen av forskningsmateriale vært annerledes. Derfor har jeg forsøkt å redegjort grundig for analyseprosessen.

Studiens troverdighet

Justesen og Mik-Meyer (2010) skriver at et gjentakende kriterie for å si noe om en studies troverdighet handler om gjennomsiktighet. Jeg har derfor lagt stor vekt på en gjennomsiktighet i presentasjonen av analyseprosessene, valg av informanter, mine valg underveis i analysen og presisering av problemstillingen. Materialet som er samlet inn har så vært igjennom en prosessen med meg som aktiv forsker, jeg har hatt en nærhet til materialet, lyttet og valgt ut betydningsfulle faktorer basert på mine vurderinger underveis i prosessen.

Begrensninger med studien

Dette studiet har tatt utgangspunkt i tre intervjuer, to fokusgruppeintervjuer og to observasjoner. Denne mengden har gitt meg en utfordring, både i form av å ha oversikt og til å ha tid til å bearbeide alt. Samtidig er dette en styrke med tanke på forskningsresultatene mine, hvor jeg kan si noe med utgangspunkt i et variert og bredt forskningsmateriale. Dette studiet ville ikke vært mulig å gjennomføre om ikke jeg var fulltidsstudent.

Begge barnehagene jeg har besøkt har valgt «Pedagogisk dokumentasjon og vurdering» som fordypningsområde fra ReKom Dette vil også innebære at mitt materiale ikke tar for seg andre fordypningsområder fra ReKom. Dette innebærer ikke at det ikke er en overførbarhet til andre satsningsområder innenfor ReKom, men det har jeg ikke undersøkt. Jeg opplever ikke at satsningsområdet var vesentlig for dette studiet.

Jeg har også bare intervjuet en veileder fra UH, og mitt forskningsmateriale viser at det er veldig åpent for hvordan denne rollen gjennomføres, så det å intervju en annen i tillegg kunne bidratt til å gitt en større forståelse for denne rollen, men jeg har valgt å la hovedfokuset være på ledelse innad i barnehagen.

Jeg intervjuet ikke leder i Eplehagen barnehage, men fagleder. Jeg valgte å intervju den i ledelsen som var mest involvert i ReKom. I etterkant har jeg tenkt på at det kanskje ville gitt et annet bilde om jeg hadde intervjuet leder i stedet, men på samme tid finner jeg det interessant at det er slik denne barnehagen valgte å organisere dette utviklingsarbeidet.

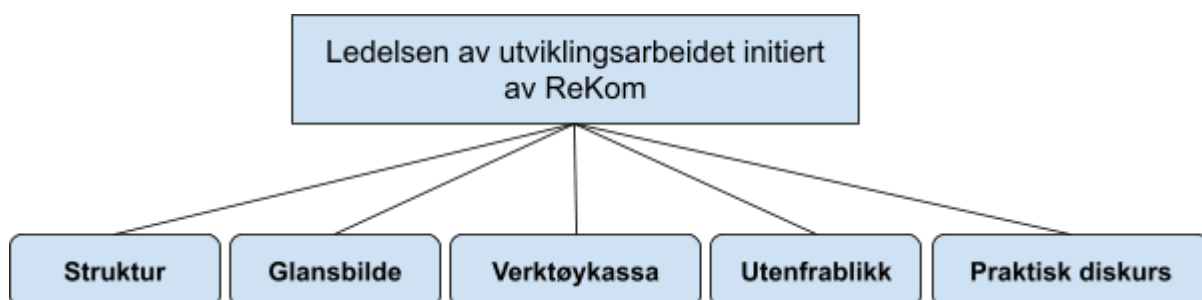
Presentasjon av forskningsresultater

Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere mine forskningsresultater. Dette er en sammenfatning av mine analyseresultater og teoretiske perspektiver knyttet til kategoriene jeg har utviklet. Jeg har tatt utgangspunkt i de to forskningsspørsmål for å analysere forskningsmaterialet:

1. *Hva er betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom?*
2. *Hvordan virker disse faktorene sammen, og i arbeidet med å lede barnehagebasert kompetanseutvikling?*

Ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmål 1 har jeg kommet frem til fem betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom. Så har jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2 sett nærmere på hva disse faktorene kan bety i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. I dette kapittelet presenteres faktorenes egenskaper, dimensjoner og variasjoner og teoretiske perspektiver, og hvorfor de er betydningsfulle i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling.

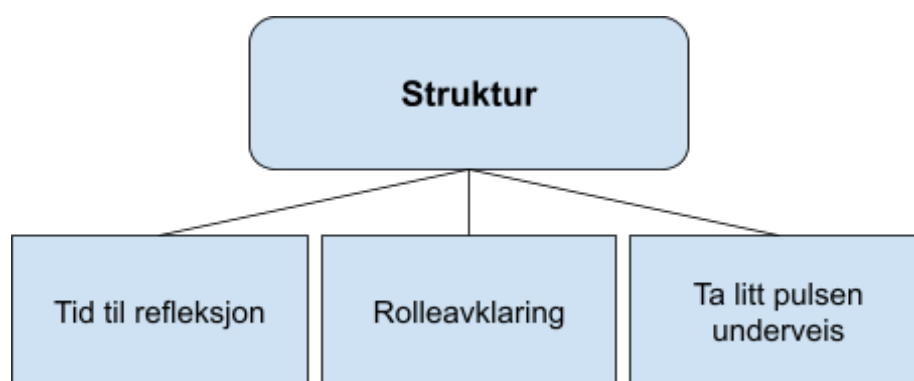


Modell 10: Oversikt over betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom

Modell 10 viser en oversikt over de fem faktorene som har vært betydningsfulle i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom.

“Struktur”

I forskningsmaterialet har struktur som et begrep vært fremtredende. Det har blitt nevnt av alle forskningsdeltakerne og kommer frem som viktig for deres utviklingsarbeid. Det opptrer ofte som en løsning på det som er utfordrende med ledelsen av utviklingsarbeidet, men med ulike betydninger. Jeg presenterer struktur som en betydningsfull faktor med utgangspunkt i tre beskrivelser som jeg mener gir et godt bilde på variasjonene som kommer frem i forskningsmaterialet: *Tid til refleksjon*, *Rolleavklaring* og *Ta litt pulsen underveis*.



Modell 11: Struktur som betydningsfull faktor

Struktur er et kjent begrep innenfor teorier om organisasjon og ledelse, og knyttes til den sosiale arkitekturen i en organisasjon og man kan se på differensiering, som fordeling av roller, ansvar og oppgaver, og integrering, som handler om hvordan den enkeltes innsats blir en del av helheten (Bolman & Deal, 2018).

Tid til refleksjon

Å møtes kommer frem som betydningsfullt hos alle forskningsdeltakerne. I begge barnehagene er det jevnlig møter, både avdelingsmøter og møter med ledelsen og pedagogiske ledere. I Epletoppen barnehage viser en av de pedagogiske lederne til at det må lages rom for refleksjon. Denne pedagogisk lederen mener man må ha møter for å ha rom til refleksjon i barnehagen, og at det ikke går an å drive en barnehage uten. Tiden man har til rådighet på møtene, som arrangeres i barnehagen til selve utviklingsarbeidet, er i fokus hos alle forskningsdeltakerne.

Veilederen fra UH sier at man må strukturere tiden man har, i form av hva som kommer først

og sist på en møteagenda. Fagleder i Pærehagen vektlegger også det å skape strukturer på møtene er viktig og en god hjelp for å få til tid til refleksjon. Fagleder legger det også frem som en utfordring, for det virker som det ikke er helt så enkelt som det skal høres ut. Utfordringen å strukturere møter for å få rom til refleksjon, knyttes til pedagogiske lederes oppgave, men hen gir uttrykk for at det er krevende å få til likevel. De pedagogiske lederne i Pærehagen barnehage gir uttrykk for utfordringer knyttet til møtene:

Mari: “Det jeg mener med at vi har for mye møter og for mye ting, for hvis man skal jobbe med å bli god på dette pedagogisk dokumentasjon må det... så må det være fokuset. Alt vi ikke gjør sammen med barna må handle om det. Tenker jeg... Derfor tenker jeg struktur i forhold til møter og hele strukturen i forhold til avdelinga. Så vi jobber en del, har en del utfordringer i forhold til oss selv. I forhold til å strukturere oss, til å finne tid, til å gjennomføre ting og. For det, dagen blir spist opp, av sånn som; passer det møte her, hallo der også er det overganger, men så rakk vi ikke. Så hadde vi en halvtime der vi likevel kunne gjort noe. Det er en del sanne strukturelle ting som... vi må jo... Vi må gjøre noe strukturelle... grep.”

Pedagogisk leder Mari viser til en opplevelse av at det er for mye møter og for mange ting som er i fokus. Hun knytter dette videre til møtestrukturen og strukturen på hele avdelingen. Hun tar også mye av ansvaret for dette selv, og bruker strukturelle grep som en mulig løsning. Jeg forstår dette som at integreringen, som skal bidra til at den enkeltes innsats blir en del av helheten, er det som kan bidra til at man får bedre tid til utviklingsarbeidet (Bolman & Deal, 2018).

Rolleavklaring

Hvem som har ansvaret for å strukturere tiden til refleksjon er også et tema. Fagleder i Pærehagen barnehage beskriver her at hen har laget en struktur for arbeidet med deres valgte tema for utviklingsarbeidet. Dette temaet var et felles valgt område hele barnehagen skulle ha i oppstarten av utviklingsprosjekt, som ble satt i gang i forbindelse med ReKom i Pærehagen barnehage. Fagleder tok ansvar for å lage en struktur. Jeg spurte ikke mer konkret om hva dette innebar, men hen beskriver videre at denne ble tolket forskjellig, og at kanskje ikke alle

var helt enig i den. Fagleder i Pærehagen utdyper dette under intervjuet og trekker frem strukturen og beskriver det som noe som må lages: Man må gi oppgaver og det er noe som må driftes og ledes. Dette knytter fagleder til pedagogiske lederes rolle. I observasjonen jeg gjorde i Pærehagen barnehage kom det også opp som tema hvem som har ansvar for strukturen. Pedagogiske ledere, ledelsen og veileder fra UH deltok. Her vises et utdrag fra observasjonen:

“[Det snakkes om dokumentasjon og didaktisk planlegging.] En av de pedagogiske lederne legger frem konkrete planer som viktige. Konkrete planer gir en trygghet for alle som jobber der, det er mer forutsigbart og det er lettere for alle å delta. Fagleder spør da om ledelsen skal sette opp en plan, eller om de pedagogiske lederne skal sette opp en plan. Dette skaper et engasjement og drøfting blant flere. Den pedagogiske lederen som løftet frem dette sier at hen synes de har fått til en del. Styrer spør om de pedagogiske lederne ønsker struktur fra fagleder. Da svarer den pedagogiske lederen at de heller ønsker en sparringspartner. Fagleder svarer og sier at det er rart at alle skal gjøre det samme, de i ledelsen vet ikke alt som rører seg på avdelingene og at de pedagogiske lederne vet det best selv. En annen pedagogisk leder svarer at det er best å lage en struktur selv. Veilederen fra UH foreslår at ledergruppen kan lage en strategisk plan for faglig input, og at pedagogiske ledere er ansvarlig for løpet på sin avdeling. Styrer sier at de har gått noen runder med mange ting de siste [8-12] årene. Hen opplever det som vanskelig å få til en vei å gå sammen. Hen sier videre at hvis ledelsen ikke klarer å være tydelig på målet, vil det være vanskelig for de pedagogiske lederne å være tydelig på målet. Så styrer stiller spørsmålet om de kanskje må lage noen strukturer på hver avdeling for dette.“

Ut fra dette utdraget fra observasjonen, opplever jeg dette som at ledelsen i Pærehagen barnehage er i en prosess med å finne ut av hvordan dette utviklingsprosjektet skal ledes. Møtetiden de har sammen her brukes til å avklare og fordele ansvar for ulike oppgaver og ansvarsområder i utviklingsarbeidet. Hvem som har ansvar for strukturen blir det også stilt spørsmål ved, og jeg opplever at det er ønskelig fra både ledelsen og de pedagogiske lederne at de pedagogiske lederne har ansvar for strukturen. Men styrer i Pærehagen viser til at det er

vanskelig å finne en vei å gå sammen, og ha et felles mål. Strukturen og det å ha et mål knyttes sammen, ved det at ledelsen kanskje må være tydeligere på målet, slik at det er lettere for de pedagogiske lederne å være tydelige på målet og da kan lage en struktur for hvordan man kan oppnå målet på hver avdeling.

I Pærehagen barnehagen virker det som at de er i en prosess med å avklare rollefordeling og ansvar knyttet til ledelsen av utviklingsarbeidet. Dette viser at Pærehagen barnehage jobber ut fra en horisontal samordning (Bolman & Deal, 2018), hvor det gis fleksibilitet til de pedagogiske lederne, og rom for deres kreativitet i hvordan utviklingsprosjektet skal ledes og hvordan differensieringen skal se ut (Bolman & Deal, 2018). Ut ifra det som også kommer frem i analyseresultatene, gjør dette at det kan oppleves som vanskelig å komme videre i utviklingsarbeidet. Fagleder i Pærehagen barnehage viser til at hen gjorde et forsøk med en plan for strukturen i barnehagen i oppstarten av utviklingsarbeidet, men at dette ikke fungerte. Dette kan tolkes som et forsøk på toppstyring som Bolman og Deal (2018) beskriver, som innebærer at avgjørelser og bestemmelser kommer fra ledelsen, men at ikke alle medarbeiderne da har “fulgt ordre”. Pedagogiske ledere i barnehagen er ansatte med høy utdanning og stor faglig dyktighet, og Bolman og Deal (2018, s. 96) skriver at det da vil være viktig å legge opp til større autonomi og rom for faglig skjønn. Men som jeg trekker frem i analyseresultatene oppleves det som for mye og for krevende for de pedagogiske lederne.

Leder i Epletoppen barnehage legger vekt på “gode planer og strukturerte planer”, både til planlegging og dokumentasjon av arbeidet. Hen bruker planene som en oversikt over prosessen de er i og over materialet de har tilgjengelig, som referater og diverse de har mottatt fra veileder fra UH. Dette er noe som kom til uttrykk også i fokusgruppeintervjuet med de pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage. Når de skulle svare på hvordan de ønsket å jobbe for at barnehagen skulle være god, la de vekt på strukturer og system: De ønsket at det skulle være krav til det skriftlige arbeidet, både for å kunne rapportere, men også for å synliggjøre, for seg selv og andre, hva de hadde gjort. Det trekkes frem en bruk av skriftlige fremstillinger; fremdriftsplan, dokumentasjon og rapportering som viktige for ledelsen av utviklingsarbeidet i Epletoppen barnehage.

Leder i Epletoppen barnehage snakker også om en vei å gå sammen og om tydelige mål, og at det kanskje må lages noen strukturer på hver avdeling for dette. Veilederen fra UH trekker frem det å lage en utviklingsplan som en betydningsfull faktor i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom. Det å lage en utviklingsplan vil ifølge veilederen fra

UH, innebære å sette seg inn i hvor er vi nå, hvor er vi på vei, og hvordan kommer vi oss dit. Dette viser at de har en klarere differensiering og integrering (Bolman & Deal, 2018) i Epletoppen barnehage. De har både en vertikal samordning i form av planlegging og krav fra leders side, men også en horisontal samordning hvor pedagogiske ledere skal dele av sine erfaringer og refleksjoner på felles pedagogiske ledermøter (Bolman & Deal, 2018). I denne barnehagen vektlegger også de pedagogiske lederne at de ønsker enda mer struktur.

Leder i Epletoppen barnehage beskriver prosessen i oppstarten av ReKom prosjektet, og samarbeidet med kommune og UH, og hvordan hens opplevelse av dette var:

“Etter det så hadde vi jo et par møter faktisk, med [X kommune og UH]. Hvor de ville ha tilbakemelding fra oss... styrere eller enhetsledere, om hva vi så for oss at dette var. Hva ville den perioden her bring til hver enheten og vår enhet, og hvilke forventninger hadde vi, og hvilke rolle tenkt vi at vi skulle ha, [UH] skulle ha, [X] kommune skulle ha.. ikke sant...og da ble det veldig mye snakk om den medforsker, medlærer, med.. ikke sant.. og at det hele tida, det samspillet da.. Og det.. det syns jeg var en liten utfordring til å begynne med da. Akkurat det, for jeg tenkt og håpa at jeg kunne kom og håpa jeg kunne kom å få noen som kunne mere kanskje gi oss litt sånn struktur i det.. ehm.. fra starten av. For det har vi vært vant til mer før. Okei, nei, da skjer det og det, og da skjer det og det og da skal vi jobbe sånn og sånn.. At metodene har vært mye klarere. Nå var det litt sånn ‘Hva har dere behov for?’. Det blir litt sånn utflytende, tenker jeg.. Men jeg syns jo ikke det no.. men til å begynne med så følte jeg at jeg hadde egentlig ønske om litt mer klarere linjer i det.. På et vis.

Fokuset lå mer på hva de som barnehage trengte i dette samarbeidet, og det var uvant i forhold til kurs og lignende de hadde vært borti tidligere. Lederen i Epletoppen barnehage påpeker dette var en ny måte å tenke på og det har krevd at alle har utviklet seg, så hen er glad for at det var slik i ettertid. Utviklingsarbeidet initiert av ReKom kommer altså ikke inn med veldig klare føringer, og det legges opp til at barnehagen selv skal gjøre vurderingene knyttet til utviklingsprosjektet. Dette viser at lederen i Epletoppen barnehage tar størstedelen av ansvaret for implementeringen av utviklingsarbeidet. Lederen i Epletoppen beskriver også at hen planlegger det meste av planleggingsdager og leder møter. Hen konferer gjerne med

veileder fra UH eller en eller to pedagogiske ledere i forkant av planleggingsdager eller møter. Dette kan sammenlignes med det Røvik (2007) kaller for rekontekstualisering, hvor man prøver ut organisasjonsideen i en kjent praksis og forsøke å forstå ideen der. Lederen i Epletoppen barnehagen tar et ansvar for planleggingen og implementeringen av utviklingsprosjektet og er en aktiv translatør i den form at hen rekontekstualiserer tankene og føringene som kommer fra ReKom og konfigurerer dem inn i egen organisasjon (Røvik, 2007).

Ta litt pulsen underveis

Lederen i Epletoppen barnehage beskriver at det er viktig å ha en struktur, men at det må være såpass åpen slik at folk føler det kan bidra underveis, og hen beskriver rollen sin slik:

“Det er klart jeg må jo informere, og inspirere, og trekke i tråder og lage gode planer, og prøve å tydeliggjøre for de ansatte hva dette vil ha å si for oss. Eh.. pluss at det er klart, jeg må være en klar leder, samtidig må jeg ikke ha alt klart. For vi skal gå veien sammen.”

Dette forstår jeg som at det er noe som må være klart, men samtidig må man kunne justere underveis. Jeg forstår det slik at det å ha en klar tanke om hvor man vil er viktig, og det er viktig at man som leder involverer medarbeiderne sine i dette. Det må være noen strukturer på plass for at man skal få til utviklingsarbeidet, noen måter å rydde i hverdagen på, som gir rom for utviklingsarbeidet, så må det være rom for justering og involvering av flere medarbeidere underveis. Skal man bruke tid på å avklare differensieringen i de møtene man har, bruker man av tiden man har til utviklingsarbeidet. Samtidig er det ikke så lett at det bare er å lage en plan, så fungerer dette for alle. Struktur er noen som alle mine forskningsdeltakere ønsker seg mer av i en eller annen form, og som fremkommer som en løsning på det som oppleves vanskelig, men hvor ansvaret ligger for strukturen kommer ikke like entydig frem.

Beskrivelsen lederen i Epletoppen barnehage gir av lederrollen vil jeg også knytte til Nissen et al (2020) og beskrivelsene de har av en tydelig leder. De argumenterer for at en tydelig leder er en som gir “rom for sensitivitet, tvil, uro og ubestemmelighet i møte med bevegelige og komplekse hendelser og relasjoner” (Nissen et al, 2020, s. 70). De trekker frem det å lytte til forskjellighet og gi rom for et mangfold, kan skape en usikkerhet og tvil, samtidig som kan

det være viktige drivkrefter i prosesser hvor man forsøker å finne mening uten å være opptatt av objektive sannheter (Nissen et al, 2020, s. 73).

Ansvar for strukturen kan man kanskje plassere inn i den administrative ledelsesfunksjonen (Børhaug og Gotvassli, 2016). I lys av ledelsesfunksjonene kan det være naturlig å tenke at dette er et ansvar som ligger hos lederen i barnehagene. Det er allikevel former for distribuert ledelse knyttet til denne ledelsesfunksjonen, og i de to barnehagene jeg har besøk viser de variasjon i hvordan dette ansvaret fordeles. I Rammeplanen for barnehagen (2017, s. 12) står det at styreren har det daglige ansvaret for de administrative oppgavene og at “En forutsetning for en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse er et godt samarbeid med barnehageeieren, barnehagens pedagogiske ledere og barnehagens øvrige personale”. Den pedagogiske lederen har ansvar for det pedagogisk arbeidet, og skal planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidet i barnegruppa. Det vektlegges bruk av et faglig skjønn, men ikke administrativ ledelse. Men som Granrusten (2016) viser til, er det flere barnehager hvor lederen distribuerer ulike lederoppgaver til de pedagogiske lederne.

Leder i Epletoppen barnehage er opptatt av at hen ikke “bare sett opp en helt.. en død plan [...] Jeg må heile tiden ta litt pulsen på ting underveis.” Lederen i Epletoppen beskriver i intervjuet at hen lager planene, men som det beskrives kreves det noe mer av lederen i prosessen med å implementere en plan. Det lederen beskriver viser at hen lager en plan for utviklingsarbeidet, og underveis gjør vurderinger for hvor godt planen fungerer. Lederen utdyper dette og sier at det å lage rom for refleksjon og planlagte aktiviteter “går på alle plan. For at uansett hvor mange fine planleggingsdager, kick-offer og sånn vi har, hvis ikke noe vises i barnehagen, så er det jo egentlig til ingen nytte. [latter]”.

Dette knytter jeg til det Røvik (2007) beskriver som translatørkompetanse. Lederen i Epletoppen barnehage viser at hen har *rekontekstualiseringskompetanse*, som beskrevet i forrige avsnitt. Men her beskriver hen også sin *konfigureringskompetanse* (Røvik, 2007). Lederen har god innsikt i egen organisasjon og evner å tilpasse ReKoms utviklingsarbeid til egen organisasjon. ReKom legger opp til at ledere i barnehagen må ha en *sorteringskompetanse*, for allerede når man melder seg inn må lederne gjøre et valg for egen barnehage. Lederen i Epletoppen viser også at hen er en språksetter i den form som Røvik (2008) beskriver, hvor hen sørger for å introdusere begreper fra ReKom og knytte de opp mot barnehagens egen praksis. Lederen viser at hen må sørge for at ReKom blir en del av alle

lagene i barnehagen, dette forstår jeg som at lederen er tålmodig og sørger for formålsrettet prat i flere deler av organisasjonen, ikke bare i møter og planleggingsdager (Røvik, 2007).

Struktur og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling

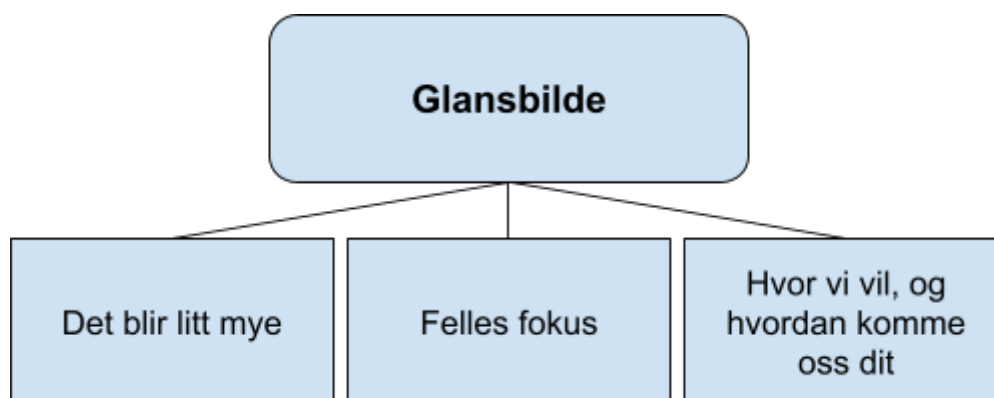
Barnehagens strukturs betydning i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling kommer tilsyne som betydningsfullt. Gode strukturelle forutsetninger gjør at personalet har tid til å reflektere og at man ikke trenger å bruke tiden man skal ha til utviklingsarbeidet til å avklare strukturen. Dette betyr ikke at den ikke må vurderes og endres underveis. Det finnes ingen ideell struktur, men strukturens betydning må ikke undervurderes (Bolman og Deal, 2018). Ut ifra betingelsene Bolman og Deal(2018) trekker frem vil jeg forsøke å gjøre en oppsummering. Kompleksiteten i barnehagene som organisasjon øker i følge Granrusten (2019), og dette krever mer formalisering ifølge Bolman og Deal(2018). Derfor vil det være viktig med en tydeligere rolleavklaring. Dette ser vi allerede er gjort i Rammeplanen for barnehager (2017) hvor styrers og pedagogisk leders ansvar er nærmere beskrevet enn det har vært tidligere. Men det er også da greit å legge merke til Skjævelands(2016)s studie av hvordan rammeplanen blir fortolket av flere norske barnehager i uttrykk av deres årsplaner, og dette viser en stor variasjon. Det er også stor variasjon i barnehagens omgivelser, alt fra størrelse, personalets stabilitet og endringer. Barnehagene vil sådan alltid være i omskiftelige miljø da det dannes nye barnegrupper, barna vokser raskt og vil alltid være i utvikling og utfordre ansatte i barnehagen. Store deler av barnehagens ansatte er også profesjonsutøvere som vil ha behov for autonomi og rom til å utøve faglig skjønn. Strukturen må kunne tilpasses kjernevirksomheten i organisasjonen i følge Bolman og Deal (2018), og i barnehagene er kjernevirksomheten en kompleks oppgave. Ser man på struktur og ledelse i barnehagen vil det derfor ikke være en enkel oppskrift å lage en god struktur i barnehagen, det må være en kompleks og tilpasningsdyktig struktur.

Ansvar for barnehagens struktur bør også derfor ligge hos ledelsen i barnehagen. Den må sørge for at det er et godt utgangspunkt i de strukturelle forutsetningene før man starter med et utviklingsarbeid. Strukturen må vurderes underveis, men hvordan og når lederen eller ledelsen skal involvere resten av personalet vil kreve translatørkompetanse(Røvik, 2007). Det krever også en tydelig leder i den grad Nissen et al.(2020) beskriver. En leder som lytter og gir rom for tvil og uro i møte med komplekse relasjoner og situasjoner.

“Glansbilde”

Innenfor kategorien “Glansbilde” som en betydningsfull faktor for barnehagebasert kompetanseutvikling presenterer jeg forskningsmaterialet som sier noe om hvordan forskningsdeltakerne ønsker å jobbe og hvorfor de ønsker å jobbe slik. “Glansbilde” er et begrep som blir brukt av veilederen fra UH når hen beskriver det jeg forstår som en visjon man har for utviklingsarbeidet. Glansbilde er ikke et teoretisk begrep som jeg har kommet over i ledelse eller barnehageforskning. Det er mer kjent som et bildeuttrykk, med en skinnende glans, gjerne av vakre motiver. Glansbilde har også en overført betydning, som en idealisert fremstilling av noe. Jeg forstår “Glansbilde” som det er brukt av mine forskningsdeltakere som en polert og skinnende visjon av barnehagen slik man ønsker at den skal være. Det innebærer ikke at den noen gang vil bli akkurat slik, eller at den kan være slik hele tiden. Men det handler om å skape en visjon, og vite hvordan man ønsker, håper og drømmer at barnehagen skal være.

Det skal være noe å strekke seg etter. Jeg har tre beskrivelser innenfor denne betydningsfulle faktoren, som står beskrevet i modell 12.



Modell 12: Glansbilde som betydningsfull faktor

Det blir litt mye

Det kommer frem blant flere at man holder på med litt for mye i barnehagen. Det er vanskelig å prioritere utviklingsarbeidet og det er mange andre oppgaver som også må gjøres. Under beskrivelsen av “Struktur” viser jeg til flere sitater knyttet til tid til utviklingsarbeidet, og at det er flere ting som opptar fokuset til de ansatte i barnehagen. I Pærehagen barnehage har de

blant annet et annet utviklingsarbeid som de holder på med samtidig. I intervjuet med fagleder i Pærehagen barnehage og utsagn fra styrer under møtet jeg observerte, kommer det frem at de forsøker å knytte sammenhenger mellom disse utviklingsarbeidene. Det kommer også frem at det er andre oppgaver som gjør at det er vanskelig å prioritere utviklingsarbeidet. I et utdrag fra fokusgruppeintervjuet i Pærehagen barnehage svarer pedagogisk leder Nina på spørsmålet: “Har dere noen opplevelser av at utviklingsprosjektet som ReKom ordningen har satt igang *ikke* bidrar til å utvikle barnehagens pedagogiske praksis?”:

“Altså hvis jeg skal svare på spørsmålet så.. kan jeg svare at jeg kan ikke si at jeg har noen opplevelse av det. For meg så har det utelukkende egentlig vært positivt selv om det har vært vanskelig, og veldig.. kjent på kjempestor usikkerhet og frustrasjon og.. herregud, bare sånn det ramla jo bort nå til jul, for det er så mye annet fokus som skal på plass og sånn. Og perioder der du er veldig opptatt som pedagog, for eksempel foreldresamtaler og sånn [...]”

Her beskriver pedagogiske leder sin opplevelse av utviklingsarbeidet som positivt, men vanskelig. Det trekkes frem at det er mye annet i fokus, andre arbeidsoppgaver man har som pedagogisk leder, som også gjør at man ikke alltid er tilstede på avdelingen. De pedagogiske lederne i Pærehagen barnehage viser til en opplevelse av at:

“Vi har hatt litt dårlig tid.”

De beskriver at det er ulike faser de er i, og at man aldri er utlært eller blir ferdig, men at det kan være litt frustrerende i noen av fasene, og at de kanskje at hatt litt høye forventninger om at det skal gå fortere. De pedagogiske lederne beskriver at det kan oppleves som “så stort og svulstig” og litt voldsomt i startfasen. Pedagogisk leder Nina beskriver:

“Når vi starta med det her, med fine heftet og videoen og. ‘Hei, hvordan skal det her gå. Jeg kommer ikke til å få det til, og sånne ting.”

De beskriver at det kan føles så stor og gå ut over mestringsfølelsen, men at de siste månedene beskriver pedagogisk leder Nina at hun har jobbet “mer konkret”. Med konkret forklarer pedagogisk leder Mari:

“Tatt det ned på det lille nivået. For du har gjort det konkret.”.

Jeg forstår det som at de mener at det handler om å kunne knytte den pedagogiske dokumentasjonen til praksisen på avdelingen og aktivitetene de har sammen med barna, konkrete eksempler, og at dette gjør utviklingsarbeidet mer overkommelig.

De pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage beskriver også en frustrasjon når de svarer på hva utviklingsprosjektet initiert av ReKom har bidratt med for å utvikle barnehagens pedagogiske praksis. De beskriver faser hvor man opplever at man ikke forstår, at man ikke forstår og ikke vet hva man trenger. Det trekkes også frem at nye innspill, at noen kommer inn og kan hjelpe og et samarbeid med UH sektoren hjelper dem å komme til nye erkjennelser og det å skriftliggjøre utviklingsarbeidet hjelper dem “henge med” i utviklingsarbeidet og også å involvere medarbeidere deres.

Dette knytter jeg til Csikszentmihalyis flytsonemodell(1991). Denne modellen viser hvordan vi mennesker opplever å være i en flytzone, altså hvor man har en vekslende opplevelse av mestring og utfordringer, balansert mellom opplevde krav og egenvurdert mestringsevne. Når de pedagogiske lederne uttrykker at det kan bli litt mye kan det tyde på at utfordringer, og opplevde krav er høyere enn deres egenvurderte mestringsevne.

Leder i Epletoppen beskriver at det var krevende i oppstarten av ReKom og samarbeidet med UH og kommune. Det beskrives at det tidligere har vært en forventning om at UH eller kursholder har en ferdig pakke eller et oppsatt program og at ansvaret for prosessen ligger hos dem. I ReKom blir ansvaret lagt mer på leder i barnehagen, samtidig som at det skal være noe som alle i barnehagen deltar i. Dette tyder på at det oppleves som mer krevende og komplekst når lederen selv må gjøre mange vurderinger og ha ansvaret for utviklingsarbeidet. Men det presiseres av lederen i Epletoppen barnehage at dette krever at alle må utvikle seg.

Læringsprosessene i flytsonemodellen kan beskrives som at den som skal utvikle seg får økte utfordringer, og vil når den mestrer utfordringene, utvikle sine ferdigheter, når en mestrer utfordringene og opplever at den får bruk for ferdighetene sine, kan man komme i en tilstand av flyt(Csikszentmihalyis, 1991). Dette vises også i eksempelet som kommer fra leder i Epletoppen barnehage. Dette krevde mer av ledelsen i barnehagen, men leder i Epletoppen barnehage viser at hen i etterkant opplevde dette som positivt for alle har utviklet seg som

følge av det, og alle forskningsdeltakerne fra Epletoppen gav uttrykk for at de var veldig motiverte for dette utviklingsarbeidet. Dette tyder på en opplevd mestringsfølelse. Dette viser at en frustrasjonsfase ikke trenger å være negativt, men at man må være oppmerksom som leder på at man må oppleve mestring for å være i flytsonen. Lillemyr (2007, s. 199) beskriver at det er balansen mellom utfordringene man får og kompetansen man har som gir en opplevelse av “flyt” og som innebærer en sterk indremotivasjon. Frustrasjonsfasen må ikke vare for lenge, for da kan det bli svært krevende å holde motivasjonen for utviklingsarbeidet oppe, og man får heller en opplevelse av angst eller bekymring (Lillemyr, 2007, s. 200).

Felles fokus

De pedagogiske lederne i Epletoppen nevner ved flere tilfeller et felles mål for utviklingsarbeidet. Det kommer frem flere ganger både i alle intervjuene og i observasjonen av møtet i Epletoppen barnehage. Det nevnes også at møter med veileder fra UH og skriftliggjøring av utviklingsarbeidet er gode måter for dem å “henge med” i utviklingsarbeidet og for å inkludere medarbeiderne deres. Veilederen fra UH presiserer at hans erfaring fra flere barnehager er at de har fokus på mange ulike ting:

“Så de får lite møtetid til det her utviklingsarbeidet, for det at andre møter bruker de til andre ting. Så det er en utfordring å få dem til å skjønne at, hvis du skal lykkes så må du kanskje, velge bort noe også ha.. ha fokuset mer på en ting om gangen”

Veilederen fra UH vektlegger altså at man må ha fokus på en ting om gangen, og at man da også kanskje må velge bort noe, for å lykkes. Leder i Epletoppen barnehage beskriver at ReKom var noe de valgte å satse på, noe som skulle bidra til å samle personalet og gjør noe med samarbeidsformene deres og fokuset på det pedagogiske arbeidet. Hen mener at fokuset de har på det pedagogiske arbeidet ikke har endret seg når de satt i gang med ReKom, men at det er noe nytt og spennende som gir en felles plattform. Dette knytter jeg til Mintzberg et al.(2009) beskrivelser av strategisk ledelse innenfor konfigurasjonsskolen. Konfigurasjonsskolen tar utgangspunkt i transformasjon i organisasjoner. Det innebærer endringsprosesser i organisasjoner. Mintzberg et al.(2009) viser at endringer er en kompleks prosess, og endrer man deler av en organisasjon, vil dette kreve tilpasninger i resten av

organisasjonen. Lederen i Epletoppen beskriver her det jeg forstår som en visjon i Mintzberg et al.(2009) sine beskrivelser, og viser til at denne ikke er endret i forbindelse med ReKom. Det innebærer at det ikke krever like mye endringer andre deler av organisasjonen som det vil gjøre om en leder tenker at visjonen til organisasjonen skal endres.

Videre utdyper lederen at ReKom-ordningen bidrar med noen rammer som skaper et felles fokus og gjør ifølge lederen i Epletoppen barnehage noe med motivasjonen til personalet. Hen påpeker er at det kommer inn noen som:

“kan se oss i kortene”

Det innebærer slik jeg forstår det å kunne motta kritiske tilbakemeldinger, og det at man har et slikt felles fokus og deltar i et utviklingsarbeid sammen skaper noen rammer som gjør at kritiske tilbakemeldinger blir mer greit å ta i mot. Dette knytter jeg til det Mintzberg et al (2009) beskriver som en visjon. En visjon er en abstrakt idé som former handlingene i organisasjonen (Mintzberg et al, 2009, s. 344). Denne visjonen er med på å forme posisjonen organisasjonen stiller seg i markedet, den virker inn på hvordan man tilrettelegger de indre ressursene(program) og kjernevirksomheten(produkt). Analyseresultatene viser her at et fokus på visjonen, og det å gjennomgå alle handlingene man utfører i barnehagen, og se at disse er i tråd med visjonen, skaper et felles fokus og bidrar til at alle medarbeidere lettere kan inkluderes i utviklingsarbeidet.

Hvor vi vil og hvordan komme seg dit

I denne beskrivelsen trekker jeg frem det som kommer frem som mål eller ønsker for utviklingsarbeidet hos forskningsdeltakerne, og det som kommer frem som sier noe om hvorfor man ønsker dette, hva det kan innebære og hvordan man kan komme dit. Leder i Epletoppen barnehage beskriver at de har prioritert utviklingsprosjektet initiert av ReKom nå i de neste to årene, og vil fortsette med det lengre om det er nødvendig. Hen sier:

“den faglige utviklinga skal komme på plass i alle deler av virksomheten vår. Og at jeg håper at det gir en utvikling hos hver enkelt medarbeider, så at det igjen vil vises i kvaliteten på tilbudet til barna.”.

Lederen i Epletoppen barnehage knytter faglig utvikling til det å snakke åpent om hvordan og hvorfor du gjør ting i møte med barn til kvaliteten i barnehagen. Hen beskriver også at dette er noe som skal ta plass i alle deler av virksomheten. Dette knytter jeg også til Mintzberg et al.(2009) og konfigurasjonsskolen. Lederen viser her at hen er strategisk i sin ledelse. Hen trekker frem en visjon om en holdning blant personalet hvor man reflekterer over den pedagogiske praksisen i barnehagen og har konkretisert det ned til et felles fokus hvor personalet skal lære å ta i bruk pedagogisk dokumentasjon som en arbeidsmetode. Lederen er strategisk i den form at hen lar denne visjonen forme resten av organisasjonen, strukturen legger opp til arbeidsmåten, møtetiden prioriteres til dette. Det er fokus på å utvikle systemer og finne gode verktøy som tar personalet med videre i utviklingsarbeidet, og at det skal være en utvikling hos hver enkelt medarbeider.

Fagleder i Pærehagen barnehage viser til at hen ikke opplever de har klart å få utviklingsarbeidet inn som en del av virksomheten enda, og at det kommer signaler fra noen av de pedagogiske lederne om at det er for mye og at det da er vanskelig å få til. Fagleder i Pærehagen svarer på spørsmålet: “Hvordan opplever du at ReKom påvirker kvaliteten i deres barnehagen?”, hvor det blir beskrevet at veileder fra UH får dem til å tenke mer gjennom det de gjør. Fagleder trekker frem det å løfte faget og lære opp de medarbeiderne som “ikke har faget”. Dette peker hen på som et stort utviklingsområdet, og knytter veiledning til dette som en god metode man kan bruke for å bli bedre. Dette forstår jeg som at Faglederen også har en visjon for barnehagen, men at denne ikke er innarbeidet i barnehagen som en organisasjon, og det vil derfor kreve en større endringsprosess for å implementere en ny visjon(Mintzberg et al., 2009).

Barnehagelederens rolle er veldig viktig ifølge veileder fra UH i ledelsen av utviklingsarbeidet initiert av ReKom. Det er viktig at de er “godt koblet på” for å lykkes med utviklingsarbeidet, for det er mer krevende for barnehagene hvor ledelsen prioriterer andre ting. Leder i Epletoppen barnehage beskriver hva hen mener er viktig for sin rolle som leder:

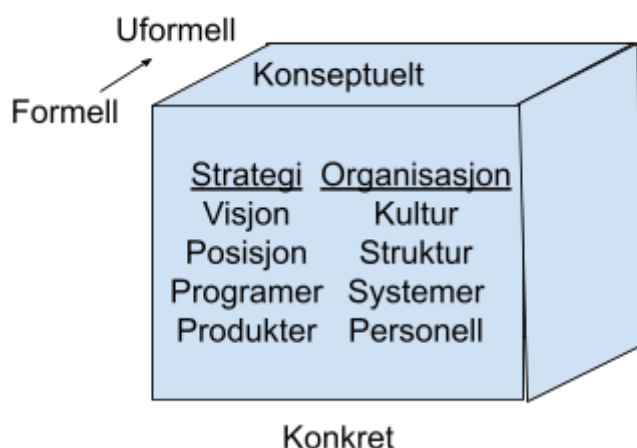
“.. Det er klart rollen min er jo det at jeg er nødt å være ut i.. litt i felten for å se hvordan vi benytte inspirasjon vi har fått tidligere, eller hvordan vi ikke benytte det. ikke sant. Så da må jeg på en måte finne ut av hva er det mine trenger nå, hva trenger vi som virksomhet for å komme oss videre. Men jeg spør jo og de ansatte her, hva

trenger vi for å komme videre sammen? Hva trenger du nå for å komme videre i ReKom utviklingsarbeidet?”

Lederen i Epletoppen barnehage viser at hen er opptatt av å være ute i felten og være i dialog med sine medarbeidere for å tilpasse utviklingsarbeidet. Bolman og Deal(2018, s.79) skriver at: “En god strategi må være spesifikk nok til å vise retning, men elastisk nok til å kunne tilpasses skiftende omstendigheter.“ Dette viser at lederen i Epletoppen er oppmerksom på akkurat dette og er årvåken og klar for å justere strategien ved behov.

Strategisk ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling

“Glansbilde” viser at strategisk ledelse viktig i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Det at ledelsen i barnehagen har en visjon som ligger til grunn skaper en forutsigbarhet og retning for resten av virksomheten. Om det oppleves som for mye, eller for utfordrende for personalet, kan visjonen oversettes(Røvik, 2007) av ledelsen, hvor lederen konkretiserer visjonen sammen med de pedagogiske lederne, og finner et felles fokus som kan gjøre oppdraget enklere å knytte til den utøvende delen av virksomheten. Leder i Epletoppen barnehage viser hvordan en leder kan la visjonen bli en del av hele virksomheten. I Epletoppen kom et felles fokus for utviklingsarbeidet tydelig frem hos alle forskningsdeltakerne, og dette tyder på at visjonen er en del av hele organisasjonen og at den er med på å forme alle deler av organisasjonen.

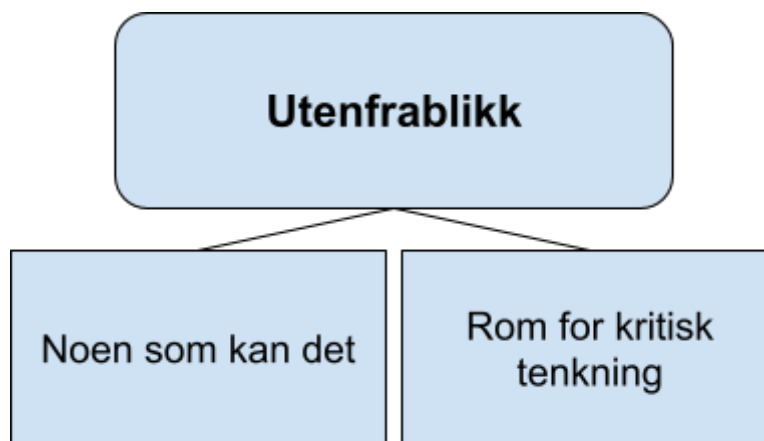


Modell 2: Endringskuben, også på s. 14 (Mintzberg et al, (2009, s. 344), oversatt til norsk av Anna Hveding

Ut ifra Mintzbergs et al. (2009) endringskube, se modell 2, viser den hvordan en abstrakt visjon kan virke nedover i organisasjonen til det helt konkrete i virksomheten. Ved å ha en klar visjon, vil en leder være strategisk i utviklingen av de andre områdene i organisasjonen. Endres visjonen vil det innebærer at man må tilpasse alt som står under visjon i endringskuben (Modell 2). Det vil også virke inn på organisasjonen side av endringskuben da strategi og organisasjon støtter hverandre. Dette viser at et strategisk perspektiv på ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling er viktig for å involvere personalet, utvikle hele organisasjonen og finne gode langsiktige løsninger. Dette samsvarer også med Gunnarsons (2020) funn om strategisk ledelses betydning i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, og at det er viktig for å skape varige endringer i barnehagen.

“Utenfrablukk”

Utenfrablukk er et begrep som blir brukt av fagleder i Pærehagen barnehage, leder i Epletoppen barnehage og veileder fra UH. I analyseresultatene fra “Utenfrablukk” kommer det frem at det er viktig å få inn noen som “kan det” og noen som har forståelse for det man skal lære. Det å få inn noen som kan ha et kritisk blikk, stille gode spørsmål og utfordre den pedagogiske praksisen. Det bemerkes at det oppleves som positivt at det kommer inn noen utenfra, noen som kan se barnehagens pedagogiske praksis med et “utenfrablukk”, som kan komme med kritiske tilbakemeldinger og bidra med inn ny kunnskap. Jeg har også i denne kategorien valgt to overskrifter som jeg mener gir en god innsikt i hva denne kategorien inneholder og som kan beskrive hva veileder fra UH bringer inn i barnehagene gjennom ReKom.



Modell 13: Utenfrablukk som en betydningsfull faktor

Noen som kan det

Både fagleder i Pærehagen og leder i Epletoppen legger vekt på at det var et ønske om å få inn noen utenfra for å få veiledning og faglig påfyll. De pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage vektlegger at deres ansvar ligger i å involvere medarbeidere og ha engasjement. De påpeker at det er viktig at de er positive, for det er ikke alle som synes det er like enkelt. Så må de av og til ha påfyll av kunnskap for å klare å videreformidle på “en forståelig måte” for sine medarbeidere. De pedagogiske lederne i Epletoppen sier også at det er fint at veileder fra UH kan bidra med nye innspill, teori og:

“noen som kan komme inn å hjelpe”.

Flere trekker frem at det er krevende for dem i praksisfeltet å holde seg oppdatert på nyere forskning og opplever at det har skjedd store endringer siden egen utdanning, og at det er veldig positivt å få inn nye innspill.

Dette knytter jeg til fasilitatorrollen som Gotvassli (2019) presenter. Han beskriver fasilitatoren som en som skaper gode samarbeidende relasjoner til deltakerne, en som planlegger prosessene og skaper og vedlikeholder et miljø hvor alle er deltakende. Dette er funksjoner som i mine analyseresultater viser at fylles av både ledelsen i barnehagen og veileder fra UH. Det å skape gode vilkår for samarbeid blant personalet ligger i hovedsak hos ledelsen i barnehagen, men veileder fra UH samarbeider med ledelsen i barnehagen om planleggingen av utviklingsarbeidet og kommer med råd og veiledning til lederne om alle disse områdene. Gotvassli (2019) trekker frem at egenskapene hos en fasilitator også handler om det å veilede gruppen, holde egen profesjonskunnskap ved like og det å være en rollemodell. Dette kan også være funksjoner som både ledelsen i barnehagen og veileder fra UH fyller, men det å være oppdatert på ny fagkunnskap blir presisert som vesentlig i veileder fra UHs rolle, og mer krevende for ledelsen i barnehagen. Ledelsen i barnehagene trekker frem at det er positivt at veileder kommer inn og kan bidra i veiledningssituasjoner med personalet. Det kommer også frem at veilederen fra UH stiller gode spørsmål som løfter refleksjonene til et faglig og etisk nivå, og fremstår som en rollemodell med sine fagkunnskaper. Men veileder fra UH kommer inn i barnehagene bare et par ganger i semesteret, og vil ikke være tilgjengelig i barnehagene stor grad utenom dette. I ReKom er

dette lagt opp til å være en rolle i et samarbeid med UH sektoren får å få til et samarbeid og en samskaping mellom sektorene.

De pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage beskriver sammen at det er er godt å ha en veileder i prosessen med utviklingsprosjektet initiert av ReKom. De er motiverte for å gjennomføre utviklingsarbeidet, de har satt seg mål, og jobber for å nå disse målene. I et svar på spørsmålet om ReKom har bidratt til å utvikle barnehagens pedagogiske praksis presiserer pedagogisk leder Ane:

“Så tror jeg faktisk at det er med på å utvikle praksisen vår. Den har satt igang noe Det har den..”

De pedagogiske lederene i Epletoppen løfter frem verdien av å få tid til gode refleksjoner som det som har muliggjort utviklingen de har hatt fra det jeg forstår som en praktisk diskurs og over på faglige og etiske refleksjoner.

Rom for kritisk tenkning

Fra forskningsmaterialet forstår jeg det slik at det kan oppleves lettere å stille kritiske spørsmål når det kommer inn noen utenfra. Leder i Epletoppen beskriver:

“Så det er nok cluet der og, synes jeg. At vi.. At [Veileder fra UH] kan komme inn å løfte deres.. eller å reflekter sammen med dem. Og vær en person som kan se dem utenfra og som kan stille de kritiske spørsmålene inn i praksisen deres.”

Forsker spør:

“Hvordan opplever du det som styrer? Har du kunna gjort det samme på en måte?”

Leder, Epletoppen svarer:

“Eh, ja. Det.. Det hadde jeg kunnet gjort og.. men da kan det oppleves mer som kritikk.. kanskje... Selv om det.. ikke skal gjøres, så.. man treng ikke og det bør ikke oppfattes som kritikk.”

Dette forstår jeg som at det hjelper at det er en som kan se medarbeiderne utenfra, samtidig som at leder i Epletoppen mener hen kunne gjort det selv, men at det da vil oppfattes mer som kritikk. Et mulighet for hvorfor det kan oppleves slik kan være slik som en av de pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage beskriver når de snakker om hvordan utviklingsprosjektet initiert av ReKom har bidratt til utviklingen av deres pedagogiske praksis:

“Da tenker jeg når man er i slike settinger, da er det så mye lettere å ta opp ting, enn at ‘du, nå må jeg snakke med deg om det’. Så blir det liksom sånn, en sånn trasig ting, m.. men liksom er det en arena man snakke om ting. `No holder vi på med dette, og da får man belyse ting, heller, å.. eller, og kanskje og lære seg litt lettere, enda da så...”

Det å ha et utviklingsprosjekt og et felles fokus gir altså noen rammer som gjør at det kan oppleves lettere å motta kritiske spørsmål om praksis. Leder i Epletoppen barnehagen viser også til at hen tenker:

“at da treng de ansatte og andre ting, enn bare mæ som står å.. ja..”.

Jeg forstår det som at det er positivt at noen andre også gir tilbakemeldinger, som kanskje ser andre ting, som kan stille litt andre spørsmål og som vil utfordre personalet med andre uttrykk enn de de er vant til fra sin leder. Fagleder i Pærehagen beskriver at veilederen fra UH har et fagblikk som “trigger” dem til å tenke mer gjennom hva du gjør, og som utfordrer pedagogene til å stå mer frem med faget sitt. Faglederen nevner også at ikke alle kanskje liker det å bli “trigget”. Barnehagene selv skal lede prosessene, men veileder fra UH kommer med et “utenfrablikk” og kan bidra med andre perspektiver, teoretiske perspektiver og verktøy som kan hjelpe de på veien.

I lys av lederfunksjonene som Børhaug og Gotvassli (2016) viser til, havner ikke rollen som fasilitator nødvendigvis inn i en av dem. Som fasilitator har man ikke ansvaret for å lede kjernevirksomheten, men har heller ikke et administrativt ansvar. Det er heller ikke en utadrettet ledelsesfunksjon eller en ren personalledelses funksjon. Fasilitatoren bidrar til å styrke arbeidet med kjernevirksomheten, og følge opp prosessene knyttet til det pedagogiske arbeidet, og fasilitatoren har ikke nødvendigvis et lederansvar. Men innenfor ledelsen av kjernevirksomheten, utadrettet ledelse, tilrettelegging og vurdering av organisasjonens struktur og ledelse av personalet vil en fasilitator være viktig. Fasilitatoren sitter med

fagkunnskapen og har en god forståelse for kjernevirksomheten som gjør at de kan fremstå som gode rollemodeller, bidra inn i planlegging av prosessene, veileder og skape et miljø i personalgruppa som legger opp til samarbeid.

Med utgangspunkt i at det skal være noen “utenfra” utelukker dette at det er en funksjon som ligger hos lederen i barnehagen, men Nissen et al. (2020) har gjort et forskningsprosjekt om nærledelse. De beskriver barnehageledelse i bevegelse og bryter opp begrepet nærledelse. De viser til det at barnehageledere kan være så nær at man kan forstå det som foregår, men samtidig at man kan være så distansert at man kan se det som skjer i et større perspektiv. Nissen et al. (2020) beskriver det å skape bevegelse som leder kan være å skape bevegelse i tankegangen og i forståelsesrammene til personalet. Dette forstår jeg også som at det vil være mulig for en intern aktør å være en fasilitator.

Fasilitator som en ledelsesfunksjon

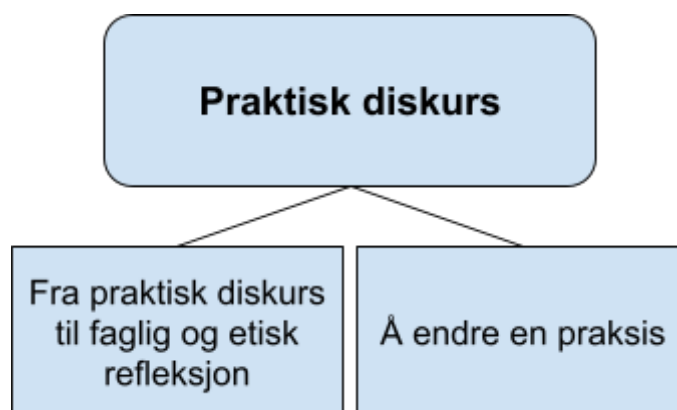
Mitt forskningsmateriale sett i lys av ulike teorier og mine analyser viser at barnehager har behov for en fasilitator for å være en lærende organisasjon. Noen som klarer å se holdninger, kunnskaper og ferdigheter som kommer frem i en pedagogisk praksis, i dokumentasjonen og refleksjonene, og noen som tør å stille spørsmål ved disse. I ReKom kommer det inn en person fra UH som mestrer store deler av denne rollen. Men tiden veilederen fra UH er tilstede i barnehagen er begrenset. Det er få møter med veilederen til stedet, og de møtene jeg observerte handlet mye om å kartlegge hvor de pedagogiske lederne er i sine prosesser og hva de opplever at det trenger for å komme videre. Veilederen fra UH viser også selv til det at hen kunne gjort mer om hen hadde hatt færre barnehager og om det ikke hadde gått så lang tid mellom hver gang hen var i hver barnehage. Jeg vil derfor fremme det å se på mulighetene for at interne i barnehagen også bør kunne fylle denne funksjonen.

Wadel (2008, s. 110) foreslår læringsledelse som en egen ledelsesfunksjon i tillegg til de fire Adisez presenterer. Læringsledelse forstår jeg på mange måter som en fasilitator, men Wadel (2008) knytter evnene fasilitatoren har til å tilrettelegge for læring, tettere opp til ledelse. Det er en dynamikk mellom læringen av å lære bort og det å bli lært noe, og det å lede og bli ledet. Denne funksjonen tar et mye større ansvar for læringskulturen i hele organisasjonen. For meg er fasilitator et bedre begrep i denne sammenhengen hvor det handler om ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg opplever at ansvaret for læringsprosessen ligger

hos alle med et lederansvar, men fasilitatoren er den som innehar kompetansen som trengs for å fasilitere prosessene.

“Praktisk diskurs”

“Praktisk diskurs” er et begrep som blir nevnt flere ganger av veilederen fra UH. Jeg avfeide det først som en feil, at hun kanskje mente diskusjon eller noe lignende, men hun gjentok det flere ganger i intervjuet. Jeg spurte ikke noe mer inngående om det, men underveis i analyseprosessen har jeg satt meg inn i de beskrivelsene veileder fra UH gir og diskursbegrepet (Foucault, 1999). Dette gav meg noen oppdagelser i materiale knyttet til “Praktisk diskurs” som en betydningsfull faktor. Jeg har også her valgt to overskrifter som bidrar til å beskrive materialet, som man kan se i følgende illustrasjon.



Modell 14: Praktisk diskurs som en betydningsfull faktor

Fra praktisk diskurs til faglig og etisk refleksjon

Veilederen fra UH beskriver ved flere anledninger en praktisk diskurs som en “overflatediskusjon” og en “lite faglig diskusjon”. Dette forstår jeg som at en “Praktisk diskurs” er en diskurs som handler om forståelsesrammen man har omkring refleksjon, altså hva er den rådende tankegangen i vår barnehage om hva refleksjon innebærer (Hammer, 2017; Foucault, 1999). De pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage viser til et tidligere

utviklingsarbeid. De beskriver at praksisfortellinger de tok med til refleksjon den gang har satt spor og bidratt til at de klarer å se sin egen praksis på en annen måte:

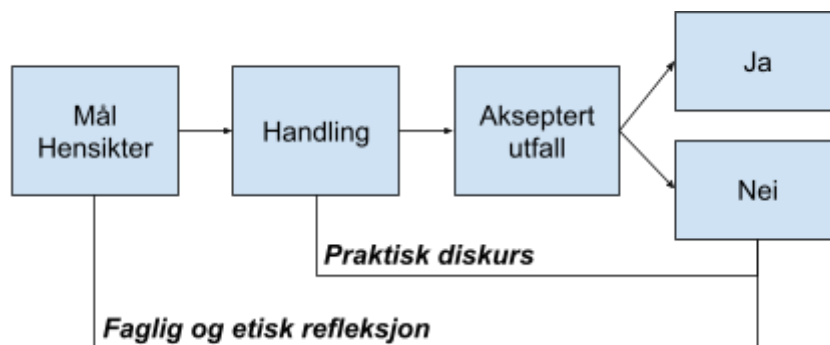
“men det har vært mye sånn praktisk på en måte[...] fordi vi bare har skrapet, vi har skummet fløten..”

Det tidligere utviklingsarbeidet gjorde dem mer oppmerksom på hvordan de møtte barn. Et eksempel var et barn som var lei seg når de var ute, og ene pedagogen oppdager i refleksjonen i etterkant at barnet var kald på fingrene. Nå husker hun alltid å sjekke om barna er kald på fingrene eller tærne om de er lei seg ute. Dette beskriver de som at de har “skrapet i overflaten” eller “skummet fløten”. I utviklingsarbeidet initiert av ReKom har de pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage en opplevelse av at de har klart å komme enda lengre i refleksjonene. Dette forstår jeg som at de har klart å løfte refleksjonene til å bli mer faglig og etisk. De viser til at de kobler refleksjoner og deres pedagogiske praksis opp mot synet på barn og voksenrollen.

Et av eksemplene veilederen fra UH beskrev, var når forskeren spurte: “Har du noen gang hatt opplevelse av at det har vært sånn, ååh, nå skjønnte de noe? Noen ganger du har gått derfra og tenkt sånn yes!?”:

Veileder fra UH: “Ja, det e flere ganga. Og det er kanskje de gangene når de har hatt med en dokumentasjon på bordet og om det har vært en film, eller en praksisfortelling eller vært et bilde, sånn at vi har fått til.. Fått til å løfte refleksjonene deres.. Der det virkelig berøre liksom både.. at det løfte fra det praktiske diskursene og opp til det faglige og det etiske, ‘Åja, er det det det handler om?’ liksom, da.. Når du får til det, da.. Da skjer det nåkka her.”

Veileder fra UH beskriver en god opplevelse som når refleksjonene blir løfta, de blir løfta fra en praktisk diskurs til det faglige og etiske. Disse beskrivelsene knytter jeg til enkelrets- og dobbelkretslæring som Gotvassli (2020) beskriver, se Modell 15.



Modell 15: Praktisk diskurs modell (inspirert av Gotvassli, 2020, s. 146)

Enkeltkretslæring knytter jeg til en praktisk diskurs, hvor man fokuserer på konkrete handlingsalternativer i refleksjonen. Dobbelkretslæring knytter jeg til den faglige og etiske refleksjon hvor man knytter mål og hensikter opp mot verdier og rammeplanen, før man knytter det videre opp til handlingsalternativer. Gotvassli (2020, s. 145) hevder at organisasjoner som bare holder på med enkeltkretslæring blir dummere og dummere. Om det er slik vil det si at barnehager som ikke klarer å koble inn mål og hensikter i sin praksis, og strengt tatt ikke vil klare å følge Rammeplanen (KD, 2017). I Rammeplanen (2017, s. 10) står det: “Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller.”.

Å endre en praksis

Det å gå fra en praktisk diskurs til en faglig og etisk refleksjon forstår jeg som en læringsprosess. Læringsprosessene beskrives ikke som en lineær prosess, men mer en utvikling som skjer i rykk og napp, og at det noen ganger kan oppleves som at man har tatt noen steg tilbake. Lederen i Eplehagen barnehage utdyper at prosessen ikke er målbar, men at hen kan se utviklingen når hen deltar på avdelingsmøter og:

“kan se det igjen i arbeidsmetodene på avdelingen og når jeg går gjennom avdelingen.”

Leder i Epletoppen barnehage beskriver også at personalet er jo på forskjellige steder. Noen kan være på det faglige nivået med en gang og stiller spørsmål som skaper interesse i gruppa, mens andre kan trenge litt mer støtte og inspirasjon “for å finne gløden sin”. Her beskriver

leder i Epletoppen barnehage igjen det jeg forstår som translatørkompetanse (Røvik, 2007). Hen har god kjennskap til sin organisasjon, kjenner de ansatte, deres kompetanse og hva de trenger for å motiveres til dette utviklingsarbeidet. Lederen er påkoblet og følger hvordan ReKom sprer seg som en organisasjonsidé i barnehagen, og støtter denne gjennom det Røvik (2007) kaller formålsrettet prat. Lederen tar med seg det hen observerer og får tilbakemeldinger, som hen tar med videre i prosessen.

Lederen i Epletoppen knytter dette til ansvaret man har som leder på flere nivå, at “man må tørre å ta tak i når man ser at ting ikke blir gjort som man ønske, eller som man har snakka om da”. Man har som leder og pedagogisk leder et ansvar for å tørre å si ifra og ta tak i ting på en god måte når for eksempel praksis ikke samsvarer med slik vi ønsker å jobbe. Jeg forstår dette slik at det er sammenheng mellom prosessen man er i utviklingsarbeidet, at folk har ulike kompetanse og utvikler seg forskjellig, men at det er et lederansvar å tørre å ta tak i situasjoner hvor praksis ikke samsvarer med det man har blitt enige om i refleksjonsmøter, og at man som leder må minne medarbeiderne sine på fokuset man har. Dette forstår jeg som at det også er nødvendig at de pedagogiske lederne har translatørkompetanse, de må også sørge for formålsrettet prat og ta ansvar for konfigureringen. Dette betyr at de pedagogiske lederne også må ha en innsikt i og forståelse for visjonen man har for barnehagen.

Å se på dobbelkretslæringsmodellen (Gotvassli, 2020) i lys av en praktisk diskurs og faglige og etiske refleksjoner mener jeg vil være en god støtte til ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. En fasilitator mener jeg vil kunne gjenkjenne de ulike diskursene og støtte personalet i å utvikle sin egen forståelse for forskjellen mellom dem. Jeg knytter også dette til deuterolæring (Gotvassli, 2020). Deuterolæring som en læringsprosess som gir økt bevissthet om hvor man er i dobbelkretslæringsmodellen, og gjør at man vil lettere oppdage diskursene man taler ut i fra. Med det vil man kunne metakommunisere om hva egentlig refleksjon og læring handler om, og da er man kanskje innom det Wadel (2008, s.110) beskriver som læringsledelse. Det å se hvilken betydning forståelsesrammen barnehagepersonalet har når de skal reflektere, gjør at man som leder av barnehagebasert kompetanseutvikling kan være mer oppmerksom på hvilken betydning det har at man også metakommuniserer. Slik kan man knytte kompetanseutviklingen direkte til arbeidsmåten.

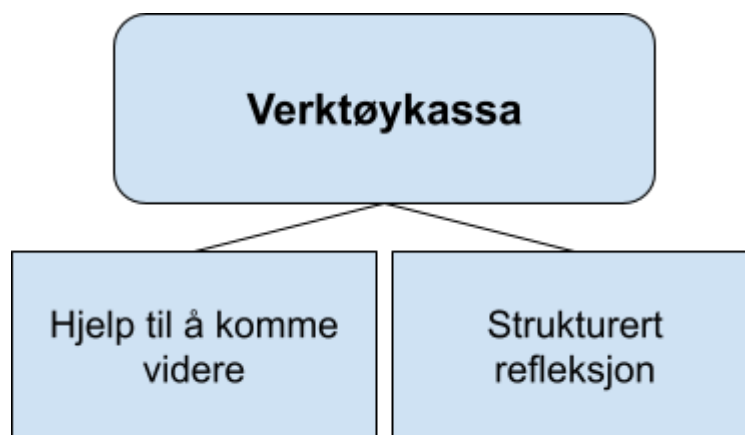
Læringsprosess

I denne kategorien viser at det å løfte refleksjonen fra en “Praktisk diskurs” til en faglig og etisk refleksjon er det som skjer veilederen fra UH opplever at de lykkes. En “Praktisk diskurs” fremstår som en forståelsesramme for hva det er å reflektere og hvordan man reflekterer. De pedagogiske lederne i Epletoppen barnehage mener de har klart å komme i dypere refleksjoner, hvor de tidligere har “skrapet i overflata”. Det har vært viktig med en veileder utenfra og verktøy for å kunne gå fra en praktisk utvikling til en opplevelse av at de har kommet litt videre. Materialet viser at det er en ikke-lineær vei mellom en “praktisk diskurs” og faglig og etisk refleksjon.. Det kan være noen “bremseklosser” underveis i prosjektet, men gode refleksjoner er det som muliggjør denne utviklingen. Utviklingen av kompetansen vil variere hos hver enkelt, men det er et viktig lederansvar å tørre å si ifra til medarbeiderne sine, og det vil hele tiden være en lederoppgave å holde fokuset blant medarbeiderne.

“Verktøykassa”

Verktøykassa som betydningsfull faktor viser at det finnes gode verktøy man som leder kan ta i bruk i sin barnehage eller på sin avdeling for å øve, og for å lære seg en ønsket arbeidsmåte. “Verktøy” er noe som nevnes hos alle forskningsdeltakerne, og de viser til metoder og verktøy som introduseres og tas i bruk i utviklingsarbeidet. I rammeplanen står det at man skal dokumentere det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og det pedagogiske arbeidet skal vurderes av personalet (KD, 2017). Det å ta i bruk ulike verktøy gjør at flere har mulighet til å øve, uten at en som “kan det” er tilstedet. Det å ta i bruk slike verktøy krever en bevissthet omkring læringssynet man har som leder i barnehagen. Med utgangspunkt i et helhetlig læringssyn som Rammeplanen (2017) representerer vil jeg forsøke å drøfte hvordan verktøy kan fremme eller hemme ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling.

Jeg forsøker å beskrive variasjonene som kommer frem i analysene jeg har gjort, og har sortert mine forskningsresultater i to overskrifter som jeg mener bidrar til å beskrive “Verktøykassa”: *Hjelp til å komme videre* og *Strukturert refleksjon*.



Modell 15: Verktøy som en betydningsfull faktor

Hjelp for å komme videre

De pedagogiske lederene i både Epletoppen og Pærehagen barnehage beskriver at de jobber med å få eierskap til det å bruke pedagogisk dokumentasjon og at de fremdeles “søker etter en del verktøy” som kan hjelpe dem videre i prosessen. I Wadels (2008) første læringsområde skal man lære om kjernevirksomheten i organisasjonen. Jeg mener Rammeplanen for barnehagen gir en god beskrivelse av kjernevirksomheten (KD, 2017). Mine analyseresultater viser at man gjennom å bruke ulike verktøy kan man lære mer om hvordan man forstår og utøver Rammeplanen for barnehagen (KD, 2017).

Fagleder i Pærehagen vektlegger at dokumentasjon i form av film og bilder er veldig fint, men at det også skal føre til noe i etterkant. Dette forstår jeg som at hen mener det er viktig med en bevissthet omkring hensikten man har med de dokumentasjonene man ønsker å ta med til refleksjon. Det fremkommer i analyseresultatene at det å ha med dokumentasjoner er viktig, det er noe alle medarbeiderne kan bidra med, men at dokumentasjonen må ha betydning, om det så handler om hensikten bak eller av en annen grunn. Noen er lettere å reflektere rundt enn andre. Veileder fra UH viser også at det da ikke trenger å være bortkastet tid til refleksjon om man ikke får til å reflektere så godt over en dokumentasjon, men at man da heller kan reflektere sammen omkring hvorfor denne dokumentasjonen var vanskelig å reflektere rundt. Her viser veilederen fra UH et godt eksempel på hvordan hen bidrar inn i utviklingsarbeidet som en fasilitator (Gotvassli, 2020).

I analyseresultatene kommer det frem at forskningsdeltakerne opplever at er en forskjell på pedagogiske dokumentasjon og dokumentasjon. De pedagogiske lederne i Epletoppen

beskriver at de jobber mye med sin egen rolle som pedagogiske ledere, at det å involvere de andre medarbeiderne krever et engasjement fra dem som ledere, at de lærer og at prosessen med å lære å ta i bruk pedagogisk dokumentasjon er noe som skjer i fellesskap. Denne beskrivelsen av lederrollen vil jeg også knytte til Nissen et al (2020) og beskrivelsene de har av en tydelig leder som gir rom for forskjellighet og mangfold. For det å løfte frem tvil og usikkerhet som en drivkraft kan bidra til å løfte refleksjoner til å bli faglige og etiske (Nissen et al, 2020).

Det finnes blant annet idébank utgitt gjennom Pedlex, som gir mange konkrete forslag til ulike metoder som kan benyttes som støtte i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Høsøien, Prytz, M., Fors, K., & Pedlex., 2018). Ved å ta i bruk slike ulike verktøy kan det gi noen handlingsalternativer til hvordan man kan få en forståelse av hva for eksempel refleksjon kan være. Ved å bruke for eksempel perspektivkort, eller Strindheimsmodellen, har de pedagogiske lederne metoder de kan ta i bruk for å øve seg på pedagogisk dokumentasjon, selv om de selv ikke føler det vet helt hva pedagogisk dokumentasjon innebærer.

Strukturert refleksjon

Veileder fra UH beskriver at hen tar med “ulike verktøy” som hen har introdusert for barnehagene. I intervjuet viser hen blant annet til perspektivkort, hvor man skal ta ulike perspektiv i dokumentasjonen, som barneperspektivet, voksenperspektivet, maktperspektiver og lignende. Strindheimsmodellen er også et verktøy som kommer frem i forskningsmaterialet som er en modell man kan følge for å strukturere refleksjonen under for eksempel et avdelingsmøte. Veilederen fra UH beskriver at hen har en dialog med ledelsen i barnehagene i forkant av sine besøk i barnehagen, og at hen med utgangspunkt i det planlegger hva hen tar med til barnehagen. Samtidig viser veilederen fra UH at underveis i møtet med barnehagene kan hen justere, bytte ut noe eller velge andre ting hen vil presentere eller ta i bruk i møte med personalet, dette kaller hen for “situasjonsbetinget veiledning”. Videre beskriver veilederen fra UH hvordan hen tenker at barnehagene skal ta dette i bruk:

“Ja, så det er jo litt.. Jeg kan introdusere dem for verktøy, så er det opp til barnehagen å ta det i bruk eller ikke, så det.. Men alle trenger jo noe i verktøykassa si tenke jeg.”

Disse verktøyene er altså ment som noe de kan ha i “verktøykassa si”, men som barnehagene

selv må vurdere om, og hvordan de skal taes i bruk. Disse verktøyene blir nevnt av flere av forskningsdeltakerne som positive bidrag til deres ledelse av utviklingsarbeidet initiert av ReKom. De pedagogiske lederne i Pærehagen kaller det for “hjelpeverktøy” og sier at det kan være fint å ha “de samme spørsmålene” når de går igjennom dokumentasjonen, for det gir forutsigbarhet og de beskriver at det hjelper dem å komme videre i prosessen. De pedagogiske lederne i Epletoppen viser til det å ta ulike perspektiv, det hjelper dem å holde fokus og se etter andre ting enn det du kanskje har sett før. Fagleder i Pærehagen barnehage beskriver at hen tar i bruk noen av verktøyene veileder fra UH har presentert i refleksjonsgrupper hen har ansvar for i Pærehagen barnehage. I disse refleksjonsmøtene ønsker fagleder at de skal øve på å observere, bli bedre på å se, uten å tolke hva barna egentlig er opptatt av. Man skal reflektere og det skal føre til en endring. Denne endringen knytter hun til arbeidet med barna i barnehagen. Fagleder viser til at disse verktøyene hen tar i bruk hjelper å strukturere refleksjonen og hjelper dem å lære å reflektere. Veileder fra UH beskriver også en strukturert refleksjon:

“Da blir de litt sånn styrt, litt strukturert refleksjonen. Det tror jeg er god hjelp til mange som ikke er vant til å reflektere så dypt da. Så blir dem tvunget på en måte, og da.. Da kan dem bruk dem ei stund og til slutt så har dem liksom skjønt at... `Åja, ja`. At man kan.. se på ting fra ulike perspektiv, og ikke tenke at det er bare et svar, men at `Ja, sånn kan vi også tenke, sånn vi også se det, liksom det.. “

Dette med strukturert refleksjon forstår jeg som det å ta i bruk ulike modeller og verktøy som kan lage en struktur for refleksjonene omkring refleksjonene, er en støtte for de pedagogiske lederne og ledelsen i barnehagen når man kanskje er litt usikker selv på hva en faglig og etisk refleksjon innebærer, eller kan innebære. Gjennom å bruke disse verktøyene kan man altså få til å løfte refleksjonene.

Verktøy for å lære

Det å bruke ulike verktøy gjør at man kan lære mer om hvordan man forstår og utøver Rammeplanen for barnehagen (KD, 2017). Det å ta i bruk ulike verktøy gjør at flere har mulighet til å øve, uten at en som “kan det” er tilstede. Verktøyene blir introdusert av veilederen fra UH med bakgrunn i samtaler med ledelsen i barnehagen og vurderinger veilederen gjør i møte med barnehagene. Det er opp til ledelsen og de pedagogiske lederne selv å vurdere om, og hvordan disse skal taes i bruk. Dette knytter jeg til en

sorteringskompetanse, som Røvik(2007) beskriver innenfor translasjonsteorien. Det handler om at man med translatorkompetanse har kjennskap både til det som skal innføres i organisasjonen, og organisasjonen det skal føres inn i (Røvik, 2007). Veileder fra UH vil ikke har samme kjennskap til barnehagen som det lederen og de pedagogiske lederne har. De kjenner sine medarbeidere, kulturen og strukturen. De har også en høy fagkompetanse, selv med minimum barnehagelærerkompetanse i bunn. Dette gjør at de skal ha kompetansen til å sortere hvilke verktøy som er mest hensiktsmessig og ta i bruk.

Veilederen påpeker at det er positivt at de har verktøy i “verktøykassa si”, og jeg forstår det som at det å ha slike metoder i bakhånd kan være nyttig når man skal få i gang refleksjoner og øke bevisstheten omkring barnehagens pedagogiske praksis. Det viser også det at for at man skal kunne ta i bruk sorteringskompetansen sin (Røvik, 2007) må man ha ulike verktøy, metoder eller handlingsalternativer å velge mellom. Personalet i barnehagen er på ulike steder, både kompetansemessig og med tanke på hvor villige de er til å lære. Dette krever at man evner å tilpasse de situasjonene hvor man ønsker å benytte seg av verktøy,

Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling

I denne siste delen av oppgaven vil jeg ta med meg de betydningsfulle faktorene er beskrevet i forrige kapittel for å svare på oppgavens problemstilling:

Med utgangspunkt i den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling: Hvilke faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling kan bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon?

I denne studien viser analysen fem betydningsfulle faktorer for ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Disse faktorene kan bidra til å styrke arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, og kan være en støtte for en leder som holder på med, eller skal sette i gang med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Disse betydningsfulle faktorene henger tett sammen og overlapper hverandre. I første del av dette kapitlet vil jeg derfor adressere noen av disse overlappingene, og drøfte hvordan de overlapper og begrunne hvorfor jeg har valgt å skille dem slik jeg har gjort. I siste del av dette kapitlet vil jeg presentere noen modeller som jeg mener kan være en støtte i å forstå

hvordan disse betydningsfulle faktorene henger sammen, og hvordan man dette bidrar til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Glansbilde - Rammeplanen i praksis

I dette studiet fremkommer det som viktig at lederen har et “Glansbilde”, eller visjon for hvordan man ønsker at barnehagen skal være. Dette anse som viktig både for å samle personalet og skape et felles fokus, men også fordi man trenger en avgrensning slik at det er lettere for personalet å delta i utviklingsarbeidet. Rammeplanen for barnehager (KD, 2017) og Barnehageloven er de to styringsdokumentene man skal forholde seg til som ansatt i barnehagen. Skjæveland (2016) viser til at Rammeplanen (KD, 2017) kan tolkes på mange måter. En av hovedoppgavene til lederen i barnehagen er å “sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse“ (KD, 2017, s. 12). Nissen et. al. (2020, s. 84) viser til at barnehagen er en kompleks organisasjon, og har den “mangel på prioritering og retning” kan dette gi en opplevelse av usikkerhet blant personalet. Jeg mener det derfor er hensiktsmessig at “Glansbilde” er knyttet til Rammeplanen og det som velges som et felles fokus for kompetanseutvikling tar utgangspunkt i Rammeplanen (KD, 2017). Velger man et glansbilde som ligger utenfor Rammeplanen, må først knyttes til Rammeplanen for å gjøre det relevant for barnehagens kjernevirksomhet, og det skapes et ekstra ledd for oversettelse (Røvik, 2007).

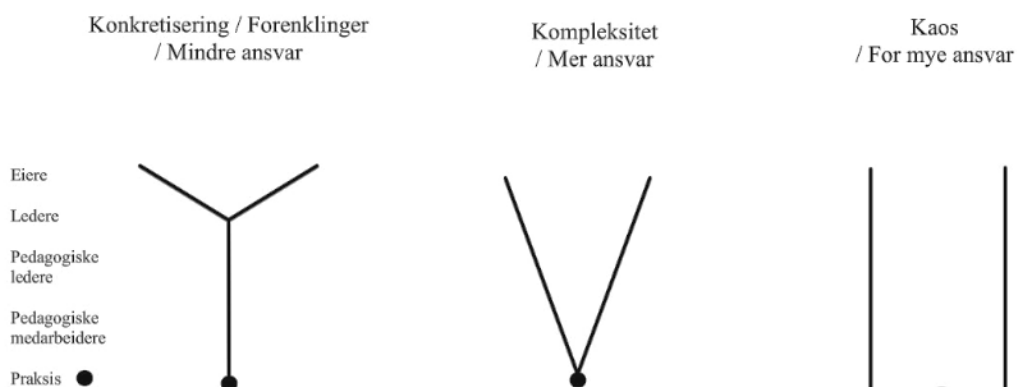
En fleksibel struktur

Struktur er noe lederen må vurdere og tilpasse underveis. Samtidig må strukturen være på plass for at organisasjonen skal fungere. Wadel (2008) skriver at organiseringen må legge til rette for læring. I ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling må man se om strukturen legger til rette for utviklingsarbeidet, og for læring. Wadel (2008) beskriver i sitt andre læringsområde en dynamikk mellom en formell og en uformell organisasjon. Den formelle organisasjonen knytter jeg til differensiering og integrering, som Bolman og Deal (2018) beskriver, og den uformelle organisasjonen går mer på det som kommer til uttrykk i praksis. Det er i dynamikken mellom formell og uformell organisasjon at hele organisasjonen lærer hva som er en godt fungerende struktur og organisering av barnehagen. En leder kan vurdere

om strukturen fungerer eller ikke, men for å ha en slik vurdering, er man avhengig av å ha strukturer på plass.

Translasjonstrakt

Videre er spørsmålet om lederen skal bestemme “Struktur” og “Glansbilde” alene. Dette mener jeg også at det ikke finnes et enkelt svar på. En leder må for eksempel kunne vurdere hensiktsmessige endringer i strukturen, som når det kommer nye informasjonstekniske hjelpemidler som kan støtte måter for integrering (Bolman & Deal, 2018). En leder med translørkompetanse vil klare å vurdere hensiktsmessige endringer, bestemme en visjon og velge felles fokus. Den vil også kunne vurdere hvem i personalet som har kompetansen og ønsket om å bidra i prosessen med å planlegge, implementere og vurdere strukturen og felles fokus. For å illustrere dette har jeg laget en modell (Modell 17).



Modell 17: Translasjonstrakt av Anna Hveding videreutviklet av Røviks(2007) translasjonsteori

Modell 17 viser det jeg har valgt å kalle en translasjonstrakt, den er videreutviklet fra Røviks (2007) translasjonsteori. For å forklare denne modellen tar jeg utgangspunkt i Rammeplanen for barnehager (KD, 2017) som eksempel på organisasjonens oppdrag. Den første figuren i Modell 17, til venstre, viser et eksempel hvor eiere og/eller ledelsen i barnehagen har forenklet oppdraget for de lengre ned i organisasjonen. Dette fører til mindre ansvar og en mindre kompleks oppgave. Dette er en måte man kan støtte de medarbeiderne som opplever

at de har for mye å gjøre, og befinner seg i den øvre del av flytsonemodellen, hvor utfordringene oppleves som for store for kompetansen man har (Csikszentmihalyis, 1991). På den andre siden kan dette gjøre at medarbeidere som opplever at de mestrer utfordringene blir fratatt muligheten til å prøve, og kan miste motivasjonen for oppdraget, eller det kan skape frustrasjon for at man ikke får brukt kompetansen sin.

I den siste figuren i Modell 17, til høyre, har ingen ledd i organisasjonen gjort noen oversettelse av oppdraget, og de som skal utøve oppdraget vil få alt ansvaret for å forstå Rammeplanens innhold og knytte det til deres praksis. Dette kan gi utfordringer for dem som ikke har kompetansen til å oversette Rammeplanen til egen praksis. Det vil muligens også gi veldig mange ulike tolkninger i samme barnehage. Noen avdelinger vil kanskje fungere godt i med en slik løsning, men da blir det det som Bolman og Deal (2018, s. 84) en suboptimalisering. Enheter kan prestere bra på sine mål, men ikke at det henger ikke sammen med hele organisasjonen. Innsatsen til personalet fragmenteres og organisasjonens yteevne blir redusert (Bolman & Deal, 2018, s. 84). Det kan derfor være nødvendig med en oversettelsesprosess gjort i flere ledd i organisasjonen, slik at alt henger sammen med øverste leders visjon. Samtidig må visjonen tilpasses, slik at hele personalet kan ha et felles fokus som gir mening for dem som skal utøve den pedagogiske praksisen. Dette gjør at translasjonstrakten vil variere i hvor og hvordan oversettelsene skjer. Noen pedagogiske ledere vil ha større handlingsrom for å gjøre egne vurderinger, mens andre vil ha behov for støtte i å snevre inn fokuset. Noen pedagogiske medarbeidere har også kompetansen til å være mer deltakende i oversettelsesprosessene.

Johannessen (2020, s. 1) har gjort et kvalitativt studie om kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen. Hun har brukt translasjonsteorien til Røvik (2007) som et analytisk verktøy og sett på lederes igangsetting, oversetting og iverksetting av Kvalitetsplanen for barnehager i Tromsø kommune. Hvor hun viser til at oversettelsesprosessene i barnehagen skjer i samarbeid mellom de ulike deltakerne. Johannessen (2020) kaller oversettelsene som skjer i barnehagen for en kollektiv oversettelsesprosess. Dette innebærer at det ikke trenger å være en leder som gjør oversettelsene alene, en leder kan legge opp til kollektive oversettelsesprosesser.

En lærende organisasjon

Videre vil jeg se Wadel (2008) og hans beskrivelser av en lærende organisasjon i lys av translasjonstrakten. I strategien “Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022)” står det at barnehagebasert kompetanseutvikling bidrar til utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Wadel (2008) skriver at en lærende organisasjon har en dynamikk mellom en formell og en uformell organisasjon. Dette forstår jeg som at oversettelsene en leder gjør, ikke kan være en enveis utveksling om barnehagen ønsker å være en lærende organisasjon. I oversettelsesprosessene vil lederen måtte forholde seg til tilbakemeldinger, både muntlige og nonverbale, i tillegg til innvirkningen dette har på den pedagogiske praksisen i etterkant. Denne dynamikken er viktig, fordi barnehagen er en kompleks organisasjon og alle deltakerne i barnehagen er mennesker som er forskjellige og har ulike behov, kompetanse og trenger ulike tilnærminger for å være motivert for utviklingsarbeidet. Dette kan sammenlignes med Kriens (2018) funn som viser til styrerne som leder barnehagebasert kompetanseutvikling har vektlagt å styrke medarbeidernes indre motivasjon for utviklingsarbeidet. Denne styrkes gjennom å gjøre prosjektet meningsfylt for de ansatte. Kriens (2018) viser også til at barnehagebasert kompetanseutvikling er en god arbeidsmetode for at barnehagen skal bli en lærende organisasjon. Barnehagebasert kompetanseutvikling bygger en fellesskapsfølelse og støtter læringsprosesser mellom medarbeiderne.

I alle læringsområdene som Wadel (2008) viser til at kan utvikle i en lærende organisasjon, tar utgangspunkt i en læringskultur. Wadel(2008) beskriver seks læringsområder som handler om å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Det første området handler om å lære om det pedagogiske arbeidet i barnehagen, barnehagens innhold og oppdrag som er beskrevet i Rammeplanen(KD, 2017). Pedagogisk dokumentasjon viser seg som en god arbeidsmåte til dette formålet. Barnehagens organisering i form av differensiering og integrering er også det andre området Wadel (2008) beskriver(Bolman & Deal, 2018). Det handler om å lære om organisasjonen, og her kommer den strukturelle rammen til Bolman og Deal(2018) inn. For denne må være fleksibel og lederen må justere denne underveis. Wadel (2008) beskriver dynamikken mellom en uformell og en formell organisasjon, og den vil bidra til læringen på dette området. Det tredje området Wadel (2008) beskriver handler om samsvaret mellom det pedagogiske arbeidet i barnehagen og strukturen. Dette knyttes jeg den strategiske tenkning og endringskuben til Mintzberg et a. (2009). Mintzberg et al.(200) beskriver at organisasjonen og strategien støtter hverandre. Det er en sammenheng mellom det som skal

produseres i en virksomhet og strukturen, og strategisk ledelse vil bidra til å styrke sammenhengene mellom disse. Det fjerde området knytter Wadel (2008) til ledelse, og relasjonen leder og ledet. Her er translatørkompetansen viktig (Røvik, 2007). Det femte området Wadel (2008) viser til handler om å barnas stemme og barnas mulighet til å medvirke. Pedagogisk dokumentasjon er en god arbeidsmåte for å styrke læring på dette område, men forskningsresultatene viser også betydningen av å forstå en "Praktisk diskurs" eller de antakelsene som ligger bak enkelkretslæringen (Gotvassli, 2020). Dette område krever at personalet utvikler sin kompetanse knyttet til syn på barn, syn på makt, syn på verden og kunnskap. Disse begrepene er store og krevende å forstå, så en har gjerne noen forståelsesrammer som bidrar til å gjøre de håndgripelige. Gotvassli (2020) peker på at det er et lederansvar at disse antakelsene hos personalet løftes frem og gies noen alternative forståelser kan bidra til dobbelkretslæring. Dette vil styrke det femte læringsområdet. Det siste læringsområdet handler om læring i mellom mennesker. Samarbeidet mellom personalet, og mellom ledere og ledede styrker motivasjon, og sammen kan det skapes nye forståelser og motivasjon for arbeidet man gjør.

Gjennom et utviklingsarbeid, med utgangspunkt i barnehagebasert kompetanseutvikling, vil man ved å samle medarbeiderne om et "Glansbilde" og velge et felles fokus, kunne jobbe med å etablere en læringskultur som kan styrke alle Wadels læringsområder (2007). Denne læringskulturen består av en kollektiv oversettelsesprosess mellom eier og barnehagens leder, mellom leder og pedagogiske ledere, og på hver avdeling. Kanskje vil slike prosesser også skje på tvers av avdelinger og mellom andre ledd i organisasjonen. Wadel (2008, s. 109) skriver at det er gjensidige motivasjonsforhold i et godt samarbeid mellom ledelsen og medarbeiderne i en lærende organisasjon. Wadel (2007) skriver at motivasjonen mobiliseres mellom mennesker, og det relasjonelle møtet kan skape nye forståelser og motivasjon for arbeidet. Derfor vil en involvering av personalet være viktig i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling.

Fasilitator og translatørkompetanse

Translatørkompetanse fremkommer som vesentlig innenfor alle de betydningsfulle faktorene i dette studiet, og fasilitator er en ledelsesfunksjon som i analysen viser seg som en betydningsfull faktor i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling (Gotvassli, 2019). I ReKom er veilederen fra UH en fasilitator for utviklingsarbeidet, som beskrives i

“Utenfrablakk”. Veilederen fra UH viser at hen har translatørkompetanse i form av en faglig kompetanse og språk for det som skal innføres i barnehagen. Hen har også en generell innsikt i barnehage som organisasjon. Det betyr at det er viktig for veilederen å samarbeide med ledelsen i barnehagen for å få en mer spesifikk innsikt i akkurat denne barnehagen, for å kunne komme med verktøy og ny kunnskap, som er hensiktsmessig for denne barnehagen. Her skjer en kollektiv oversettelsesprosess mellom veileder fra UH og ledelsen i barnehagen, for å rekontekstualisere føringene fra ReKom og konfigurere disse for den enkelte barnehage (Johannessen, 2020; Røvik, 2007). I beskrivelsen av translasjonstrakten (Modell 17) viser jeg også til hvorfor det kan være viktig for alle ledere å ha translatørkompetanse.

Fasilitator som en egen ledelsesfunksjon viser seg i analysen som vesentlig i barnehagebasert kompetanseutvikling. Det innebærer noen som ser sammenhengene mellom teoretiske perspektiver, verdier og føringene fra Rammeplanen (2017), og pedagogisk praksis. Det krever en evne til å kjenne igjen en “Praktisk diskurs” i barnehagen, med tanke på holdninger, kunnskaper og ferdigheter som kommer frem i den pedagogisk praksisen, i dokumentasjoner og refleksjoner, og noen som stiller spørsmål ved disse. Denne funksjonen trenger ikke nødvendigvis å ligge hos alle ledere i barnehagen, slik som translatørkompetansen. Men denne rollen anses som viktig for å løfte refleksjonene til de ansatte i barnehagen.

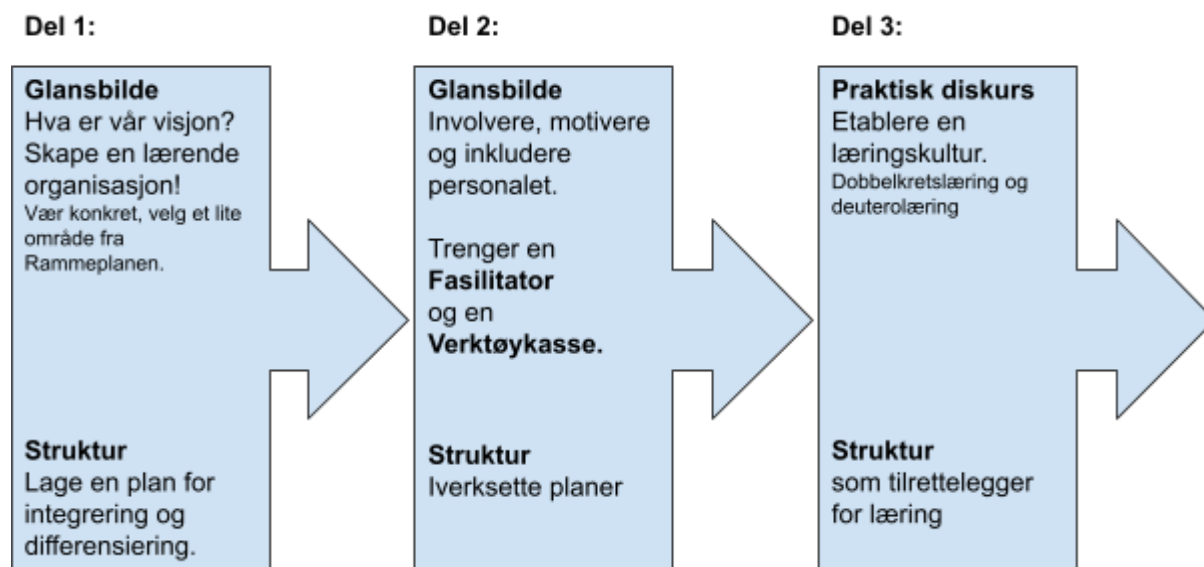
Skal denne rollen fylles som en funksjon i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, må lederen vurdere om dette kan gjøres internt eller om det kreves ekstern kompetanse. I ReKom får barnehagene en veileder fra UH som skal bidra med ny kunnskap og støtte i utviklingsarbeidet. Dette med bakgrunn i samarbeidet ReKom legger opp til mellom barnehagene og UH. Analysen viser at en ekstern fasilitator bidrar til en subjektivitetsposisjon, som kan bidra til at kritiske spørsmål og tilbakemeldinger. Det oppfattes annerledes enn om lederen i barnehagen kommer med samme tilbakemelding (Gotvassli, 2019; Foucault, 1999; Hammer, 2017). Det betyr at det kan være nødvendig med en ekstern fasilitator, om lederen i barnehagen opplever at det er vanskelig å nå gjennom med kritiske tilbakemeldinger. En ulempe med en ekstern fasilitator, som også kommer frem i analysen, er at den har begrenset tid i organisasjonen, at den ikke har spesifikk kjennskap til den konkrete barnehagen og den har ikke mulighet til å delta i utviklingsarbeidet på samme måte som en intern fasilitator. En intern fasilitator kan være mer tilstede og følge prosessene mye tettere (Gotvassli, 2019). Det kan også gjøre at fasilitatoren har en nærmere relasjon til de ansatte i barnehagen, gjerne som en medarbeider eller leder. Fra analysen kommer det

fram at det kan være utfordrende for en leder å gi kritiske tilbakemeldinger til sine medarbeidere uten at dette oppfattes som kritikk. Det kan si noe om subjektivitetsposisjonen til lederen (Hammer, 2017). Forstås tilbakemeldingene fra lederen som en form for kontroll eller feilretting, kan personalet oppleve at de må forsvare sin praksis. Det kan igjen gjøre det krevende å løfte refleksjonene fra en “Praktisk diskurs” til en faglig og etisk refleksjon.

Analysen viser at ReKom skaper en ramme som gjør at det er lettere å gi og motta tilbakemeldinger. Dette kan innebære at det er andre betydningsfulle faktorer som kanskje også kan bidra til å skape disse rammene, som kan gjøre at subjektivitetsposisjonen til en intern fasilitator endres (Hammer, 2017; Gotvassli, 2019). Ved å ha et “Glansbilde” og etablere et felles fokus i barnehagen, og etablere en struktur som tilrettelegger for læring i organisasjonen, kan bidra til at det vil være mulig å endre subjektivitetsposisjonen til en intern fasilitator (Wadel, 2008; Hammer, 2017, Gotvassli, 2019). Denne funksjonen kan også distribueres som Granrusten (2016) beskriver, innen for distribuert ledelse, som vil innebære at ledelsen i barnehagen kan delegere denne funksjonen til de pedagogiske lederne.

En modell for ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling

For å forstå nærmere hvordan disse betydningsfulle faktorene, “Struktur”, “Glansbilde”, “Verktøy”, “Utenfrablakk” og “Praktisk diskurs” forholder seg til hverandre har jeg valgt å presentere to modeller. De betydningsfulle faktorene er ikke likestilte i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Mine forskningsresultater viser at “Struktur” og “Glansbilde” er noe av det man først må se nærmere på når en leder skal starte på et utviklingsarbeid med utgangspunkt i barnehagebasert kompetanseutvikling. Struktur og glansbilde kan gi både en ramme og retning for utviklingsarbeidet, som ligger tett på Børhaug og Gotvassli (2016) beskrivelse av hvordan styring og ledelse utfyller hverandre i utviklingen av organisasjonen, og hvordan det bidrar til å ruste opp organisasjonen til å møte nye krav og endringer og kan gi et bedre grunnlag for at personalet får noe ut av utviklingsarbeidet. Ved å bruke Børhaug og Gotvassli (2016) beskrivelser har jeg laget en modell (Modell 18) som viser hvordan og når man kan støtte seg på de betydningsfulle faktorene i en prosess med å utvikle barnehagen som en organisasjon.



Modell 18: Modell for igangsetting av barnehagebasert kompetanseutvikling. Inspirert av Børhaug og Gotvassli(2016)

Denne modellen viser en kronologisk utvikling hvor barnehagen i første del skal stake ut en kurs. Dette innebærer å etablere en visjon, et “Glansbilde” (Mintzberg, 2009) for barnehagen. I forskningsresultatene mine kommer det frem at utviklingsarbeidet initiert av ReKom kan gi en opplevelse av *at det er litt mye*. I drøftingen trekker jeg derfor frem at det kan være lurt å ta utgangspunkt i Rammeplanen (2017) når man skal utarbeide en visjon og et felles fokus. Ansvaret for dette ligger på ledelsen i barnehagen, og man må bruke translatorkompetansen for å vurdere i hvilken grad de pedagogiske lederne og øvrig personalet skal involveres, jmfør translasjonstrakten. I den første delen må lederen blir kjent med strukturen i organisasjonen. Organisasjonen må ha en fungerende differensiering, altså en avklaring av roller, ansvar og fordeling av oppgaver i organisasjonen (Bolman & Deal, 2018). Lederen må også gjøre en vurdering av integreringen, altså hvordan knyttes de enkeltes innsats opp mot helheten (Bolman & Deal, 2018). Dette innebærer å se på den horisontale og den vertikale samordningen. Da ser lederen på hvordan man samordner innsatsen vertikalt i organisasjonen, mellom ledere, mellomledere og medarbeidere, og den horisontale hvor man samordner mellom de på samme nivå, som for eksempel mellom pedagogisk lederne. Mine forskningsresultater viser at en vertikal samordning hvor en barnehagens leder tar ansvar for “Struktur” og “Glansbilde”, gir mer tid til refleksjon i den horisontale samordningen, som på møter mellom pedagogiske lederne. Det å ha tid til refleksjon fremkommer som vesentlig for

å bevege seg fra en “Praktisk diskurs” til en faglig og etisk refleksjon i mine forskningsresultater.

I den andre delen av modellen (Modell 18) skal barnehagen iverksette planene (Børhaug & Gotvassli, 2016). I denne delen har jeg valgt å plassere involveringen av personalet. Her må arbeidet med “Glansbilde” videreføres, og gjennom kollektive oversettelsesprosesser kan lederen konkretisere arbeidet for hver avdeling knyttet til “Glansbilde” (Johannessen, 2020). Denne konkretiseringen har jeg omtalt som et felles fokus, og dette felles fokuset kan være gjeldende for hver avdeling, eller hele barnehagen. Det felles fokuset skal ha utgangspunkt i “Glansbilde”, og både være en støtte for å samle personalet og støtte prosessen med å la utviklingsarbeidet gi mening for de ansatte for å motivere for barnehagebasert kompetanseutvikling (Kriens, 2018).

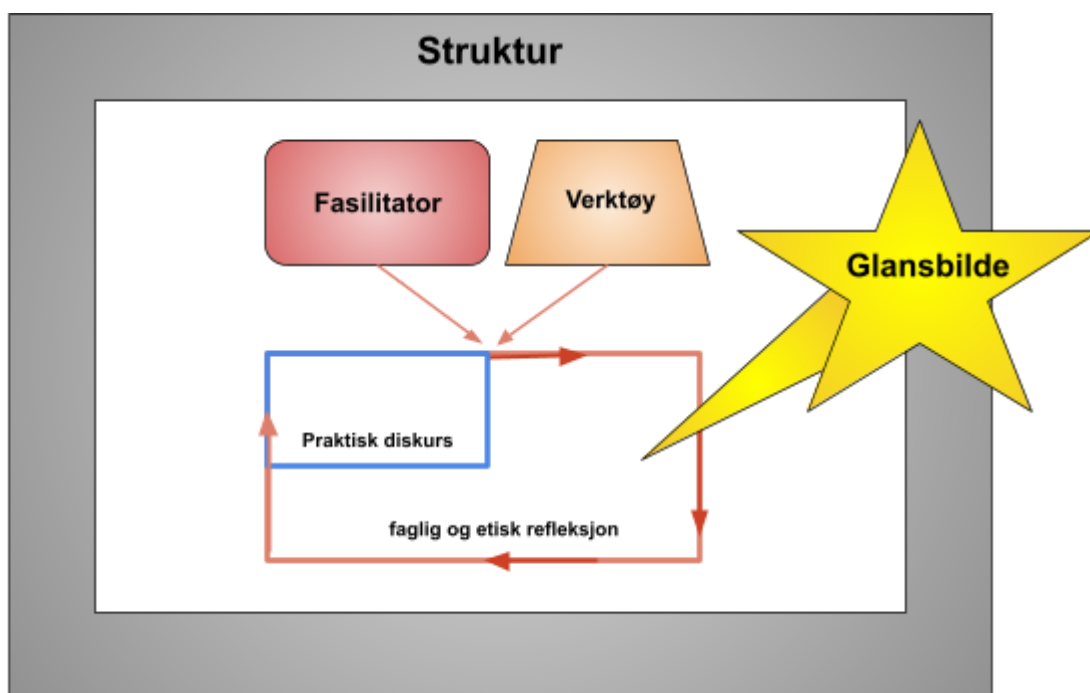
“Struktur” er også med i denne delen av modellen. Om man har en godt fungerende struktur vil denne ikke trenge mye fokus i denne delen av utviklingsarbeidet. Dersom lederen merker her at noe ikke fungerer, kan det være nødvendig å gjøre endringer, slik at man sørger for at man har en organisering som fremmer læring (Wadel, 2008). I denne delen trenger lederen også en fasilitator, eller flere fasilitatorer for å tilrettelegge for endringsprosesser. Dette kan være en ekstern person, slik som det er i ReKom, eller man kan finne denne rollen internt. Det er også mulig å ha begge deler.

I mine forskningsresultater er ulike verktøy viktige å ha med seg. Veilederen fra UH introduserer flere verktøy til barnehagene som de kan velge å benytte seg av når hen ikke er tilstede. Verktøy i mine forskningsresultater er ulike metoder og lignende de ansatte kan ta i bruk i barnehagen og som bidrar til å strukturere refleksjoner og støtte i å lytte og reflektere. Det finnes utallige eksempler på slike metoder og en translatørkompetanse er vesentlig når lederne skal velge ut hvilke metoder som er hensiktsmessig å bruke (Røvik, 2007).

Den siste delen av modellen (Modell 18) innebærer å virkeliggjøre visjonen og etablere rutiner (Børhaug & Gotvassli, 2016). Her følger alle de foregående faktorene med videre, men jeg har plassert “Praktisk diskurs” her. “Praktisk diskurs” blir her brukt som en benevnelse på en betydningsfull faktor. Denne innebærer at man har klart å løfte refleksjonene fra en “praktisk diskurs” til faglige og etiske refleksjoner. Dette har jeg knyttet til dobbelkretslæring i organisasjonen (Gotvassli, 2020). Gjennom å følge opp de betydningsfulle faktorene som jeg har beskrevet her vil lederen kunne etablere en

læringskultur i barnehagen (Wadel, 2008). Det gjør at selv om fokusområdet man valgte ut i starten av utviklingsarbeidet var snevert, kan personalet gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling lære å lære. Personalet kan i barnehagen fortsette med denne arbeidsmåten videre i andre områder og i andre oppgaver de har. Gunnarsons (2020) studie viser at flere styrere ikke fortsetter arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling når utviklingsarbeidet er over. Dette viser hun påvirker hvordan endringene blir varige i barnehagen. Dette støtter koblingen mellom barnehagebasert kompetanseutvikling og utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon.

Jeg har med utgangspunkt i modell 18, som viser en igangsetting av barnehagebasert kompetanseutvikling, laget en modell som viser barnehagen som en lærende organisasjon (Modell 19).



Modell 19: Betydningsfulle faktorer i barnehagen som en lærende organisasjon

Modell 19 viser hvordan "Struktur" er et viktig rammeverk for at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Det viser at "Glansbilde" bidrar til å ha et felles fokus for hele personalet, noe som kan samle personalet og bidra til å øke motivasjon og mestring. Læringsprosessen vises i en modell inspirert av Gotvassli (2020) dobbelkretslæring, hvor man veksler mellom en praktisk diskurs og en faglig og etisk refleksjon. Der markerer også

modellen hvordan en fasilitator og verktøy kan bidra til å løfte refleksjonene fra den praktiske diskursen til den faglige og etiske.

Jeg mener at med utgangspunkt i denne modellen kan man lede en barnehage som en lærende organisasjon. Det krever en leder som hele tiden må “ta pulsen underveis” og som har translørkompetanse (Røvik, 2007).

Avslutning

Med bakgrunn i politiske satsninger som strategien “Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022)”, og en økt satsning på barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b), var formålet med denne masteroppgaven å få en større forståelse for hvordan dette bidrar til utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon og hva dette vil innebære å lede. Med utgangspunkt i dette har denne studien tatt for seg følgende problemstilling:

Med utgangspunkt i den Regionale ordningen for barnehagebasert kompetanseutvikling: Hvilke faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling kan bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon?

Forskningsmaterialet er samlet inn i to barnehager som hadde samme veileder fra Universitet og Høgskolesektoren(UH). Analyse av dette materiale har bidratt til utviklingen av fem betydningsfulle faktorer i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. I videre analyse av disse betydningsfulle faktorene har jeg fått en innsikt i variasjoner innenfor dem, og hvordan faktorene virker sammen.

De fem betydningsfulle faktorene er:

“Struktur”, som knyttes til barnehagen som en organisasjon, og et viktig rammeverk for at barnehagen skal samordnes og fungere helhetlig.

“Glansbilde” knyttes til strategisk ledelse(Mintzberg et al., 2009) og viser at det er viktig å ha en visjon, og lage et felles fokus for hele personalet, noe som kan samle personalet, som vil bidra til å øke motivasjon og mestring.

“Utenfrablakk” knyttes jeg til begrepet fasilitator, og bruker Gotvasslis(2019) beskrivelser av det. Denne betydningsfulle faktoren knyttes også til ledelsesfunksjoner, og om fasilitatorrollen er en funksjon som kan dekkes internt eller om det bør være en ekstern rolle.

“Praktisk diskurs” er en betydningsfull faktor i ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, for den kommer inn som et begrep for en forståelsesramme for refleksjon. Dette knyttes til enkelkretslæring, og viser til lederens ansvar å sørge for dobbelkretslæring i organisasjonen.

“Verktøy” viser at det finnes ulike metoder og verktøy som kan hjelpe personalets utvikling. Men bruken av disse verktøyene krever translatørkompetanse(Røvik, 2007).

Disse fem betydningsfulle faktorene for ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, viser til faktorer som må etableres og videreutvikles i organisasjonen for at man skal lykkes med utviklingsarbeidet. Disse faktorene vil bidra til å skape en læringskultur i barnehagen, og klarer lederen å holde disse faktorene i fokus og i bevegelse, vil dette bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon.

I øyne av Røviks (2007) translasjonsteori kan man kanskje si at jeg har forsøkt å dekontekstualisere ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, og forsøkt å språkliggjort en praksis, slik at den vil være lettere kommuniserbar for andre som skal lede barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg har forsøkt å favne bredt i innsamlingen av forskningsmateriale, men studien har fortsatt mange begrensninger. Barnehagesektoren er, og blir, stadig en mer kompleks organisasjon, og det er store variasjoner mellom barnehagene. Selv om jeg har god kjennskap til barnehagen selv, gjør dette at jeg heller ikke kan si om jeg har skaffet en god nok innsikt i de barnehagene jeg har vært i. Det å gjenskape og beskrive disse komplekse faktorene og samvirkningene mellom dem på en like kompleks måte som de fremstår for meg, er umulig. Det er derfor viktig at om en som leser dette ønsker å ta disse faktorene med videre i sitt arbeid, også stiller seg spørsmål i møte med mine beskrivelse, og bruker translatørkompetansen sin.

Tanker til videre forskning

Det hadde vært spennende å undersøkt disse faktorene nærmere, for denne studien berører bare store områder. De ulike faktorene som for eksempel “Glansbilde” knyttes til strategisk ledelse, som det allerede finnes mye spennende forskning om, også i barnehagesektoren, som

for eksempel. “Praktisk diskurs” beveger seg nærmere poststrukturalistiske perspektiver, og blant annet Bones(2020) som har gjort en diskursanalyse av kvalitetsbegrepet, og Fjørtoft(2013) som har dekonstruert læringsbegrepet i barnehagen, inspirerer til videre forskning knyttet til forståelsene bak refleksjon i barnehagen.

I videre forskning hadde det også vært spennende å se om de betydningsfulle faktorene kan skape bevegelse i andre barnehager, både knyttet til ReKom, men også andre utviklingsarbeid. Kan man utvikle barnehagen som en lærende organisasjon uten barnehagebasert kompetanseutvikling?

Referanseliste

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, HR, politikk og symboler* (6. utg.). Gyldendal.
- Bones, V. (2020) *Ledelse av kvalitetsarbeid i barnehagen* [Masteroppgave]. Dronning Mauds Minne Høgskole.
- 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. 255–272). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3, 79–94.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledeshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.628>
- Csikszentmihalyi. (1991). *Flow : optimalopplevelsens psykologi*. Munksgaard.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Spartacus.
- Fjørtoft, B. (2013) *Læring i barnehagen – En gjen-tenkning av læringsbegrepet gjennom en dialog med Jacques Derrida*. [Masteroppgave]. Dronning Mauds Minne Høgskole.
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon - den pedagogiske lederfunksjonen. I K.H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P.T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena - mellom styring og ledelse* (s. 255–272). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2019). Arbeidet med aksjonsforskning i barnehagen. I K.-Å. Gotvassli (Red.), *Aksjonsforskning på mange vis : forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen* (s. 52–74). Cappelen Damm akademisk.

- Gotvassli K.-Å. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Granrusten, P. T. (2016). Styrerens profesjonelle identitet. I K.H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P.T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena - mellom styring og ledelse* (s. 215–233). Universitetsforlaget.
- Gunnarson. (2020). *Muligheter og begrensninger: Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan skape mer varige endringer*. [Masteroppgave]. Dronning Mauds Minne Høgskole.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen : introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers* (p. 200). Fagbokforl.
- Halkier B.(2010) *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk
- Høsøien, Prytz, M., Fors, K., & Pedlex. (2018). *Barnehagebasert kompetanseutvikling : en idébank* (p. 95). Pedlex.
- Jakobsen, M. (2020). *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*. Dronning Mauds Minne Høgskole. [masteroppgave]
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzel.
- Johannesen, I. L. (2020) *Ledelse og kvalitetsutvikling i kommunale barnehager*. UiT [doktorgradsavhandling]
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Kanvas. (2019, 02.07). *Kanvas med nye lektorstillinger*. Kanvas.no <https://www.kanvas.no/nytt-og-nyttig/kanvas-med-nye-lektorstillinger/>

- Kriens, H. (2018). *Motivasjon og samskapt læring gjennom matnyttighet. En studie om styrerrollen i barnehagebasert kompetanseutvikling*. Dronning Mauds Minne Høgskole. [masteroppgave]
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (3.utg) Udir.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetansestrategi for barnehage 2018-2022*. Udir.
- Lillemyr. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* (p. 236). Universitetsforl.
- Mintzberg, Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2009). *Strategy safari : your complete guide through the wilds of strategic management* (2nd ed., pp. XVII, 441). FT/Prentice Hall.
- Moen, K. & Granrusten, P.T (2019) *Motivasjon og mestring i en lærende barnehage*. I: Mørreaunet, Gotvassli, K. A., Moen, K. H., & Skogen, E. (red). *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nissen, K, Moe, M & Mørreaunet, S. (2020). *Barnehageledelse i bevegelse - nær/ ledelse i praksis*. I: *Utbildning & Demokrati* vol 29, nr 3 (s. 69–88). <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2020/nr-3/kjersti-nissen-merete-moe--sissel-morreaunet---barnehageledelse-i-bevegelse---nar-ledelse-i-praksis.pdf>
- Postholm M.B., & Jacobsen D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reinertsen, Hognestad, K., Bøe, M., Kristiansen, A. L., & Lundestad, M. (2020). *Følgeevaluering av Oslo og Viken modellen i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling*

(REKOMP), 2019-20. In *Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge*. Universitetet i Sørøst-Norge.

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.

Skjæveland, Y. (2016). Leiting av læring i barnehagen - nasjonale retningslinjer og lokale fortolkningar. I K.H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P.T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena - mellom styring og ledelse* (s. 167–182). Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 41 (2007). *Kvalitet i barnehage*. Kunnskapsdepartementet.

Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforl.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til veileder fra UH

Vil du delta i forskningsprosjektet

”ReKom og kvalitetsutvikling i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større kunnskap om hvordan Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage (Heretter kalt ReKom) påvirker ledelsen av og arbeidet med utviklingsarbeidet i barnehagen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å se nærmere på strukturene ReKom bringer inn i barnehagen, hvordan disse strukturene virker inn på ledelsen av utviklingsarbeidet i barnehagen og hvordan det kan bidra til økt kvalitet. Problemstillingen min er: “Hvordan virker ReKom inn på kvalitetsutvikling i barnehagen?”. Prosjektet er et mastergradsstudie ved DMMH.

Hva innebærer det for deg å delta?

Til UH representant:

Jeg vil besøke to barnehager for å samle inn mitt forskningsmateriale. Jeg ønsker i tillegg å gjennomføre et intervju med deg som UH-representant. Dette vil innebære et intervju på ca 45-60 min, hvor tema vil være møtene du skal delta/har deltatt på i de to barnehagene jeg skal

besøke, hva du tar med deg inn i møtet, hvilke tanker og forberedelser du har gjort og din rolle i prosessen.

Jeg ønsker å observere et ledermøte i barnehagen hvor deres veileder fra UH deltar. Til dette møtet vil jeg ta skriftlige notater. Jeg vil ut fra mitt besøk i barnehagen deres skrive logg og ta bilder av materialer/dokumentasjoner eller lignende som kan bidra inn som forskningsmateriale. Bildene vil tas med hensyn til personvern, og jeg vil spørre om tillatelse i hvert tilfelle.

Til barnehageleder:

Jeg ønsker å intervju deg i etterkant av dette møtet. Intervjuet i etterkant av møtet vil omhandle dine tanker og dine erfaringer med ReKom og utviklingsprosjektet, møtet jeg observerte og veien videre. Dette vil vare ca 60 min.

Til pedagogiske ledere:

Jeg ønsker å gjennomføre to fokusgruppeintervju med dere som er pedagogiske ledere. Dette vil innebære at jeg vil delta på et møte med dere som er pedagogiske ledere, hvor jeg vil bruke 45 minuttene til å gjennomføre intervjuet. Jeg vil bestemme temaer som det skal snakkes om, men det legges opp til drøfting, spørsmål, refleksjoner og erfaringsdeling mellom deltakerne. Temaene vil omhandle utviklingsprosjektet finansiert av ReKom, hvordan dette kommer til uttrykk på avdelingene, samt deltakernes erfaringer og refleksjoner knyttet til det. Her ønsker jeg å ta lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn, alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt. Materialet som samles inn vil kun behandles av meg og min veileder. Materialet vil oppbevares analogt på en opptaker/minnekort og transkriberingen vil være anonymisert. Materialet vil slettes når masteren er innlevert. Planlagt innlevering er 01.06.22.

Denne studien har ingen annen forbindelse med ReKom og deres barnehages deltakelse i ReKom.

På oppdrag fra DMMH har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student,
Anna Hveding,
anna.hveding@gmail.com,
tlf: 90145820

Veileder ved DMMH,
Ingrid Bjørkøy,
ingrid.bjorkoy@dmmh.no,
tlf: 90548828

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anna Hveding

Ingrid Bjørkøy

(Student)

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ReKom og kvalitetsutvikling i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta på intervjuene og observasjon under møtet om utviklingsprosjektet hvor veileder fra UH deltar. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.06.22

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagene

Vil du delta i forskningsprosjektet

”ReKom og kvalitetsutvikling i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større kunnskap om hvordan Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage (Heretter kalt ReKom) påvirker ledelsen av og arbeidet med utviklingsarbeidet i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å se nærmere på strukturene ReKom bringer inn i barnehagen, hvordan disse strukturene virker inn på ledelsen av utviklingsarbeidet i barnehagen og hvordan det kan bidra til økt kvalitet. Problemstillingen min er: “Hvordan virker ReKom inn på kvalitetsutvikling i barnehagen?”. Prosjektet er et mastergradsstudie ved DMMH.

Jeg har tatt kontakt via deres veileder fra UH, og du forespørres om å delta med bakgrunn i din barnehages deltagelse i ReKom.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å observere et ledermøte i barnehagen hvor deres veileder fra UH deltar. Til dette møtet vil jeg ta skriftlige notater. Jeg vil ut fra mitt besøk i barnehagen deres skrive logg og ta bilder av materialer/dokumentasjoner eller lignende som kan bidra inn som forskningsmateriale. Bildene vil tas med hensyn til personvern, og jeg vil spørre om tillatelse i hvert tilfelle.

Til barnehageleder:

Jeg ønsker å intervju deg i etterkant av dette møtet. Intervjuet i etterkant av møtet vil omhandle dine tanker og dine erfaringer med ReKom og utviklingsprosjektet, møtet jeg observerte og veien videre. Dette vil vare ca 60 min.

Til pedagogiske ledere:

Jeg ønsker å gjennomføre to fokusgruppeintervju med dere som er pedagogiske ledere. Dette vil innebære at jeg vil delta på et møte med dere som er pedagogiske ledere, hvor jeg vil bruke 45 minuttene til å gjennomføre intervjuet. Jeg vil bestemme temaer som det skal snakkes om, men det legges opp til drøfting, spørsmål, refleksjoner og erfaringsdeling mellom deltakerne. Temaene vil omhandle utviklingsprosjektet finansiert av ReKom, hvordan dette kommer til uttrykk på avdelingene, samt deltakernes erfaringer og refleksjoner knyttet til det. Her ønsker jeg å ta lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn, alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt. Materialet som samles inn vil kun behandles av meg og min veileder. Materialet vil oppbevares analogt på en opptaker/minnekort og transkriberingen vil være anonymisert. Materialet vil slettes når masteren er innlevert. Planlagt innlevering er 01.06.22.

Denne studien har ingen annen forbindelse med ReKom og deres barnehages deltakelse i ReKom.

På oppdrag fra DMMH har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student,
Anna Hveding,
anna.hveding@gmail.com,
tlf: 90145820

Veileder ved DMMH,
Ingrid Bjørkøy,
ingrid.bjorkoy@dmmh.no,
tlf: 90548828

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anna Hveding
(Student)

Ingrid Bjørkøy
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ReKom og kvalitetsutvikling i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta på intervjuene og observasjon under møtet om utviklingsprosjektet hvor veileder fra UH deltar. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.06.22.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide til veileder fra UH

“ReKom og Kvalitetsutvikling i barnehagen”

Intervjuguide til UH-representant

Formaliteter:

Samtykke, lydopptak. Det er lov å trekke seg når som helst, det er lov å ikke svare.

Personvern - anonymisering.

Semistrukturert dybdeintervju - noen spørsmål er klare, men jeg vil også stille oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i det du nevner.

Intro:

Formålet med denne studien er å se nærmere på strukturene ReKom bringer inn i barnehagen, hvordan disse strukturene virker inn på ledelsen av utviklingsarbeidet i barnehagen og hvordan det kan bidra til økt kvalitet. Min problemstilling. **Hvordan virker ReKom inn på kvalitetsutvikling i barnehagen?**

Starter med en kartlegging - få en oversikt over prosessen.

1. Hvordan ledes utviklingsarbeidet finansiert av ReKom i barnehagene på tre ulike nivåer?

- Kan du si noe om din rolle i ReKom?

Barnehage 1

- Hvordan har utviklingsprosjektet oppstått i barnehage 1 og hvordan gikk dere frem?

Stikkord: Kompetanseutviklingsplan, samarbeidsfora, ståstedsanalyse

- Hvordan vil du beskrive ledelsen av denne prosessen?

Barnehage 2

- Hvordan har utviklingsprosjektet oppstått i barnehage 2 og hvordan gikk dere frem?

Stikkord: Kompetanseutviklingsplan, samarbeidsfora, ståstedsanalyse

- Hvordan vil du beskrive ledelsen av denne prosessen?

Hvis ikke det er svart på:

- På udir sine nettsider står det at UH rep skal bidra med forskningsbasert kunnskap for å utvikle barnehagens pedagogiske praksis. Kan du si noe om hvordan du jobber med det?

Neste kategori går på betydningsfulle faktorer - hva har vært viktig i utviklingsprosjektet i barnehagene?

2. Hva er betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeid i barnehagen fra tre perspektiver?

Barnehage 1

- Kan du si noe om utviklingsprosjektet i barnehage 1?
- Hva mener du har vært viktig i ledelsen av denne prosessen?
- Har du eksempler på dette?

Barnehage 2

- Kan du si noe om utviklingsprosjektet i barnehage 2?
- Hva mener du har vært viktig i ledelsen av denne prosessen?
- Har du eksempler på dette?

Så litt på ulike nivåer..

- Hva tenker du er viktig for en styrer/enhetsleder i barnehagen i dette arbeidet?
- Hva tenker du er viktig for de pedagogiske lederene?
- Har du noen konkrete eksempler på dette?
- Hva tenker du er viktig for øvrig personale?

I siste del ønsker jeg å knytte prosjektet sammen med kvalitet i barnehagen.

3. Hvilke betydninger har ReKoms rammer/strukturer/forutsetninger til økt kompetanse eller økt kvalitet i barnehagen?

- Hvilke tanker har du om hvordan ReKom virker inn på kvaliteten i barnehagen?
- Har du noen tanker om hva ReKom fører med seg som kan bidra til økt kvalitet i barnehagen?

Stikkord: I RP skal arbeide med utviklingsarbeid uavhengig av ReKom..

Har du noen eksempler på det?

- Har du noen opplevd noen utfordringer knyttet til ReKom?

Har du noen eksempler på det?

Så har jeg et par spørsmål fra møtet jeg observerte.

1. Jeg noterte meg at du brukte presentasjon fordi det var noe de hadde bedt om, at det sto noe om det i møteinnkallingen. Det ble nevnt pedagogisk dokumentasjon - men jeg forsto ikke helt hva det var snakk om.
 - Kan du si noe om det?
 - Evt om hvordan prosessen rundt å komme frem til at det skulle være et fremlegg, foregikk?
2. Så lurte jeg også på om du kunne fortalt meg hva Strindheimsmodellen er?

Vedlegg 4: Intervjuguide til ledelsen i barnehagen

“ReKom og Kvalitetsutvikling i barnehagen”

Intervjuguide til barnehageleder

Formaliteter:

Samtykke, lydopptak. Det er lov å trekke seg når som helst, det er lov å ikke svare. Personvern - anonymisering - det skal ikke være mulig å kjenne deg igjen i materialet når det er anonymisert.

Semistrukturert dybdeintervju - noen spørsmål er klare, men jeg vil også stille oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i det du nevner.

Intro:

Formålet med denne studien er å se nærmere på strukturene ReKom bringer inn i barnehagen, hvordan disse strukturene virker inn på ledelsen av utviklingsarbeidet i barnehagen og

hvordan det kan bidra til økt kvalitet. Problemstillingen min er: "Hvordan virker ReKom inn på kvalitetsutvikling i barnehagen?".

Min problemstilling. **Hvordan virker ReKom inn på kvalitetsutvikling i barnehagen?**

Jeg vil starte litt for å få litt oversikt over prosjektet, din rolle i det, prosessen dere har stått i og hvordan dere har gått frem.

Start:

- Kan du fortelle meg kort om dine erfaringer fra barnehagen. Kan du si litt om din profesjonsbakgrunn?

1. Hvordan ledes utviklingsarbeidet finansiert av ReKom i barnehagene på tre ulike nivåer?

- Kan du si noe om din rolle i ReKom?
- Hvordan har utviklingsprosjektet oppstått i barnehage 1 og hvordan gikk dere frem?

Stikkord: Kompetanseutviklingsplan, samarbeidsfora, ståstedsanalyse

- Hvordan vil du beskrive ledelsen av denne prosessen?

Neste kategori: handler om betydningsfulle faktorer - hva har vært viktig å ledelsen av utviklingsarbeidet?

2. Hva er betydningsfulle faktorer i ledelsen av utviklingsarbeid i barnehagen fra tre perspektiver?

- Kan du si noe om utviklingsprosjektet i barnehagen?

Stikkord: Evt utdype - hva prosjektet handler om - tema , bakgrunn for tema - hvorfor var det viktig å velge dette?

- Hva mener du har vært viktig i ledelsen av denne prosessen?

- Har du eksempler på dette?

- Hva tenker du er viktig for de pedagogiske lederene i barnehagen i dette arbeidet?

Stikkord: EKSEMPLER - Har du eksempler på dette? Situasjoner som har oppstått?

- Hva tenker du er viktig for de andre medarbeiderne?

Stikkord: EKSEMPLER - Har du eksempler på dette? Situasjoner som har oppstått?

Siste del - handler om ReKoms bidrag inn i barnehagen - hva skiller dette prosjektet fra andre utviklingsarbeider dere har gjort.

3. Hvilke betydninger har ReKoms rammer/strukturer/forutsetninger til økt kompetanse eller økt kvalitet i barnehagen?

- Hvordan opplever du at ReKom påvirker kvaliteten i deres barnehagen?

Stikkord: I RP skal arbeide med utviklingsarbeid uavhengig av ReKom..

- Har du noen tanker om hva ReKom fører med seg som kan bidra til økt kvalitet i barnehagen?

Har du noen eksempler på det?

- Har du noen opplevd noen utfordringer knyttet til ReKom?

Har du noen eksempler på det?

Etter møtet jeg observerte har jeg noen tilleggs spm:

1. UH nevnte at det har blitt en endring i refleksjonen på avd møtene siden første gangen hun deltok. Hvordan opplever du personalets evne til refleksjon under møtene nå i forhold til oppstarten av ReKoms utviklingsarbeid?
 - Er dette noe du tenker skyldes ReKom? Eller er det noe som kunne ha skjedd uten en ytre hjelp?
2. På møtet snakket du om struktur for utviklingsarbeidet - om dette er noe ledelsen skal gjøre eller pedlerne. Så noterte jeg meg at du sa noe sånt som "Rart at alle skal gjøre det samme, vet jo ikke alt som rører seg på avdelingene". Kjenner du deg igjen i det?
 - Er det noe du kunne utdypet litt?
 - Hva tenker du er rart ved at alle skal gjøre det samme?
Evt - utdype knyttet til forståelse av kvalitet i barnehagen - dette er en av faktorene jeg ønsker å se litt nærmere på. Flere forsøker å finne standarder for gode barnehager. Og jeg tenker at det du sier her er inne på noe vesentlig som jeg ønsker å få en større forståelse for.

3. Har dere andre prosjekter/prosesser gående samtidig og deltar dere i noen nettverk?
(Skal anonymisere)
 - Kan du si noe om hva dette krever av dere?

4. Forsto det slik at dere hadde bedt om en presentasjon på forrige møte? Stemmer det?
Kan du si litt om prosessen rundt det? Hvordan kom dere frem til at dere ønsket det?

Vedlegg 5: Intervjuguide til fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere

“ReKom og Kvalitetsutvikling i barnehagen”

Intervjuguide til pedagogiske ledere

Formaliteter:

Samtykke, lydopptak. Det er lov å trekke seg når som helst, det er lov å ikke svare.
Personvern - anonymisering.

Fokusgruppeintervju - Jeg har skrevet ut og laget kort med fem spørsmål. Kortene ligger i tilfeldig rekkefølge på bordet og deltakerne velger selv hvilken rekkefølge de ønsker å besvare spørsmålene i. Det er satt av 45 min til dette fokusgruppeintervjuet. Jeg vil være en observatør og moderator, passe på tiden og at vi rekker innom alle spørsmålene. Dere som deltakere er åpne for å stille hverandre spørsmål, og diskutere. Jeg er ikke opptatt av å få et ferdig svar, men heller en forståelse av ulike perspektiver dere mener er viktig. Jeg kan også komme med spørsmål underveis, men da vil det gå på om det er noe jeg opplever som uklart.

Intro:

Formålet med denne studien er å se nærmere på strukturene ReKom bringer inn i barnehagen, hvordan disse strukturene virker inn på ledelsen av utviklingsarbeidet i barnehagen og hvordan det kan bidra til økt kvalitet. Problemstillingen min er: "Hvordan virker ReKom inn på kvalitetsutvikling i barnehagen?".

Start:

- Kan vi ta en kort runde først hvor dere kan si hvor lenge dere har jobbet i barnehagen og om dere har tatt noe mer utdanning enn barnehagelærer?

- Hvordan tenker dere at utviklingsprosjektet som ReKom ordningen har satt igang bidrar til å utvikle barnehagens pedagogiske praksis?
- Har dere noen opplevelser av at utviklingsprosjektet som ReKom ordningen har satt igang *ikke* bidrar til å utvikle barnehagens pedagogiske praksis?
- Kan dere si noe om deres rolle i utviklingsprosjektet som ReKom ordningen har satt igang hos dere?
- Hva tenker dere er en god barnehage?
- Hvordan ønsker dere å jobbe, for at deres barnehage skal være god?

Når man har vært igjennom alle spm, Spør om det er noen av spørsmålene de vil si noe mer på.

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

24.05.2022, 15:34

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [ReKom og kvalitetsutvikling i barnehagen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

896276

Prosjekttittel

ReKom og kvalitetsutvikling i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)**Dato**

06.12.2021

Type

Standard

Kommentar

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 06.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at dato for prosjektslutt oppgitt i informasjonsskrivet oppdateres. Når dette er på plass kan prosjektet settes i gang.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at ledere og lærere har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (elever, foresatte, ansatte) direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er svært viktig at intervjuene gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informanter har sammen ansvar for dette, og dere bør derfor være forsiktige ved å bruke eksempler under intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6177abb3-5f2a-428c-82d4-6eeb01d09f11>

1/2

24.05.2022, 15:34

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om integritet (art. 5.1. a), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!