

Bacheloroppgave

Utviklingsarbeid

Hvordan organiseres utviklingsarbeid i barnehagen, og
hvilken rolle har intern veiledning i dette arbeidet?
Styrers perspektiv

Linje: Hovedmodell
Fordypning: Organisasjon og ledelse
Kandidatnummer: 524

Cathrine Lossius Brevik

23.04.2013

Veileder fordypning: Anne Dagfrid Svendsen
Veileder pedagogikk: Marit Pettersen

Forord

En, i mine øyne, stor oppgave er ferdigstilt. Jeg har lagt mye arbeid i denne oppgaven, men jeg har ikke gjort dette alene. Jeg vil rette en takk til mine veiledere, Anne og Marit, for god faglig veiledning underveis. Dere har vært godt forberedt til hver eneste avtale vi har hatt, til tross for dårlige og lovlig sene veiledningsgrunnlag. Jeg er imponert over at dere har tolket mine behov når jeg ikke engang har forstått dem selv.

Min medstudenter (ingen nevnt, ingen glemt) fortjener også en takk. Dere har vært tålmodig og gitt meg god veiledning, spesielt i gode muntlige drøftinger sammen.

Den største takken går til min kjære søster. Du har brukt mange fridager på korrektur, trøst, veiledning og motivering. Du har satt deg inn i et for deg helt ukjent tema, for å hjelpe og motivere meg. Mange telefonsamtaler har gått til muntlige drøftinger og struktur. Det står respekt av at du bruker tiden din på dette. Tusen takk Benedicte!

Innhold

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 4 |
| 2 | Teori | 5 |
| 2.1 | Utviklingsarbeid..... | 5 |
| 2.1.1 | Læring og utvikling i organisasjonen | 5 |
| 2.1.2 | Utviklingsarbeid | 5 |
| 2.1.3 | Faser i utviklingsarbeid | 6 |
| 2.1.4 | Dokumentasjon..... | 8 |
| 2.1.5 | Motstand og mestring | 8 |
| 2.2 | Lederens rolle og oppgaver..... | 9 |
| 2.2.1 | Tre hoveddimensjoner av ledelse | 9 |
| 2.2.2 | Personalutviklingsledelse | 10 |
| 2.2.3 | Motivasjon..... | 10 |
| 2.2.4 | Faktorer/virkemidler som påvirker motivasjonen | 11 |
| 2.3 | Veiledning..... | 13 |
| 2.3.1 | Veiledningens faser | 13 |
| 2.3.2 | Gruppeveiledning | 14 |
| 3 | Metode..... | 14 |
| 3.1.1 | Kvalitativ metode | 15 |
| 3.1.2 | Intervju | 15 |
| 3.1.3 | Utarbeiding av intervjuguide..... | 16 |
| 3.1.4 | Å finne egnede informanter..... | 16 |
| 3.1.5 | Informantene..... | 17 |
| 3.1.6 | Innhenting av informasjon og etikk..... | 18 |
| 3.1.7 | Etterarbeid | 19 |
| 3.1.8 | Vurdering av metode | 20 |
| 4 | Drøfting | 20 |
| 4.1 | Utviklingsarbeid..... | 20 |
| 4.1.1 | Målet med utviklingsarbeid..... | 21 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.1.2 | Utvikling eller utviklingsarbeid? | 21 |
| | «Det er ikke sikkert alle rundt ser det, men å kjenne selv at det skjer en utvikling, at dette betyr noe for meg, at jeg greier å gjøre noe annerledes. Eller at det jeg gjør er bra.» | 22 |
| | Informant 1 | 22 |
| 4.1.3 | Utviklingsarbeid | 22 |
| 4.1.4 | Dokumentasjon | 26 |
| 4.2 | Lederrollen | 27 |
| 4.2.1 | Leders oppgaver i et utviklingsarbeid | 27 |
| 4.2.2 | Motivasjon, mestring og motstand | 28 |
| 4.2.3 | Hvordan motivere? | 30 |
| 4.3 | Veiledning | 32 |
| 4.3.1 | Hva er veiledning? | 32 |
| 4.3.2 | Frivillig? | 33 |
| 4.3.3 | Gjennomføring av refleksjonsgrupper | 33 |
| 4.3.4 | Gruppeveiledning og individuell veiledning- kan det kombineres? | 33 |
| 4.3.1 | Veileder eller refleksjonspartner? | 34 |
| 4.1 | Forskjell på liten og stor barnehage? | 34 |
| 5 | Avslutning | 36 |
| 6 | Referanseliste | 37 |
| 7 | Vedlegg: Intervjuguide | 39 |

1 Innledning

Barnehagene har gått gjennom en revolusjon de siste årene, i 2005 gikk 76,2% av alle barn i barnehage, mens i 2011 var tallet 89,7% (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette medfører, som Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (heretter omtalt som Rammeplanen) sier, at barnehagen som pedagogisk institusjon stadig må være i endring og utvikling, og utvikling av personalets kompetanse er viktig for barnehagens kvalitetsutvikling (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 21). Det er styrer og pedagogisk leder på hver avdeling sitt ansvar å veilede sine ansatte slik at barnehagen utvikler en felles forståelse for målene sine. Gotvassli sier det er personalet som er den viktigste ressursen i forhold til å utvikle barnehagen i tråd med barns, foreldres og samfunnets krav (Gotvassli, 2004, s. 73). Dette er krav som er under stadig vurdering og endring, og derfor kreves det at barnehagepersonalet innehar endringskompetanse, omstillingsevne og omstillingsvilje. Med endringskompetanse mener man at man må ha evnen til å lære ny kunnskap, samt legge fra seg gammel kunnskap, i tråd med de kravene som stilles til oss. Denne kompetansen er viktig i forhold til utviklingsarbeid, og jeg ønsker å se nærmere på hvordan lederrollen er i forhold til et slikt arbeid.

Målet med denne oppgaven var for meg å finne svar på hvordan en styrer kan lede et utviklingsarbeid som gjelder hele personalet. Hva blir styrers rolle i arbeidet, og hvordan bruker man, eller kan man bruke veiledning som metode i dette arbeidet? Med veiledning mener jeg hovedfokus på intern veiledning, innad i barnehagen. Årsaken til at jeg ønsket dette målet var at det omhandlet både mine sterkeste og svakeste sider som leder, samtidig som jeg er veldig interessert i dette med utviklingsarbeid og veiledning. Å ha gode egenskaper innenfor veiledning kan være nyttig for å løse eller unngå en del konflikter på avdelingen. Samtidig kan det gjøre kommunikasjonen lettere og dermed personalledelse lettere. Jeg er også opptatt av det å være i utvikling/endring hele tiden. Dette fordi jeg synes det er god metode for å takle hverdagen i barnehagen, spesielt som leder. Man opplever hele tiden utfordringer og endringer, og hvordan man takler det å være i «stormen» har mye å si for hvor god jobb man gjør.

Ut i fra dette kom jeg frem til problemstillingen: «Hvordan organiseres utviklingsarbeid i barnehagen, og hvilken rolle har veiledning i dette arbeidet?»

Oppgavens oppbygning er slik at jeg starter med relevant teori, så skriver jeg litt om metoden jeg har brukt, før resultat kommer, så drøfting og avslutning til slutt.

2 Teori

Denne delen er tredelt, med hovedoverskriftene utviklingsarbeid, lederrollen og veiledning. Jeg skriver først om utviklingsarbeid, de forskjellige fasene og andre faktorer som har betydning for et slikt arbeid. Etter dette utdyper jeg lederrollen i et utviklingsarbeid, med stor vekt på motivasjon. Til slutt redegjør jeg for forskjellige veiledningsmodeller og faser i en veiledning.

2.1 Utviklingsarbeid

Jeg har valgt å bygge opp denne delen slik at jeg først skriver litt om læring og utvikling, så utviklingsarbeid generelt før jeg tar for meg fasene i et utviklingsarbeid. Til slutt sier jeg noe om dokumentasjon i arbeidet og motstand og mestring.

2.1.1 Læring og utvikling i organisasjonen

Som nevnt i innledningen har barnehagene gått gjennom en revolusjon de siste årene. Retten til barnehageplass kom i 2009, og sammen med den en mer konkurranserettet barnehagedrift. Kvalitet er et viktig kriterium for foreldre, og dette medfører at barnehagen som pedagogisk institusjon stadig må være i endring og utvikling. Utvikling av personalets kompetanse er en viktig del av kvalitetsutviklingen (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 21). En definisjon på utvikling er veldig vanskelig å finne, men kort sagt er det en prosess som fører til en endring (Kloep & Hendry, 2003, s. 80). En utvikling handler i stor grad om læring, og læring i en organisasjon kan defineres slik: «en prosess der *mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen.*» Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 319. Læring handler da altså både om å tilegne seg ny kunnskap og endre sine handlinger ut i fra denne. En utvikling handler i hovedsak om en endring.

2.1.2 Utviklingsarbeid

Utviklingsarbeidsarbeid i forhold til personale har som mål at personalet skal reflektere over sin egen praksis og lære av det, lære seg å lære, og gjennom det få økt kompetanse. Svein Ole Sataøen sier at utviklingsarbeid skal ta utgangspunkt i barnehagen sin hverdag (Foss, Hyrve, Klages, & Sataøen, 1999, s. 16). Målet for et utviklingsarbeid er å endre og utvikle hele organisasjonen. Arbeidet må sette spor i barnehagen som enhet, ikke bare enkelte aktører. Det kan være utfordrende å finne kombinasjonen mellom hver enkelt sin læringsprosess, og sette dette sammen til en felles læringsprosess. Kompetanseutvikling blir relevant i denne sammenhengen. Begrepet kompetanse er ikke lett å definere på en kortfattet måte. Gotvassli (2004) bruker både Familie- og forbruksdepartementet, Linda Lai og egen definisjon (Gotvassli, 2004, s. 74). Jeg legger alle disse til grunn for min måte å definere kompetanse på. Kompetanse handler om summen av ferdigheter, kunnskap, evner, erfaringer og holdninger som finnes hos hver enkelt arbeidstaker og i organisasjonen som helhet (Gotvassli, 2004, s. 74). Dette gjør det mulig å nå organisasjonen sine mål. Handlingskompetanse er et

begrep som omhandler læringskompetanse, metodekompetanse, samspillskompetanse og fagkompetanse (Gotvassli, 2004, s. 76). Læringskompetanse vil si evnen til å lære. Metodekompetanse handler om kunnskap og evne til gode fremgangsmåter for å nå mål. Samspillskompetanse er den sosiale kompetansen som handler om samarbeid og sosiale evner, mens fagkompetanse går på innsikt i fag eller emner. Summen av disse blir til handlingskompetanse. Man kan se både på individets handlingskompetanse, og barnehagen som helhet sin handlingskompetanse. I et utviklingsarbeid blir det naturlig å se på barnehagen sin kompetanse. Dette gjelder under alle faser av et utviklingsarbeid, både som grunnlag for arbeidet, og helt til evaluering av arbeidet som er gjort.

Jeg går nå inn på faser i et utviklingsarbeid.

2.1.3 Faser i utviklingsarbeid

Et utviklingsarbeid har som sagt en klar start og slutt. Kvistad og Sørstad presenterer fem faser; etableringsfasen, planleggingsfasen, utviklingsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 128). Jeg går nærmere inn på hver enkelt fase;

2.1.3.1 Etableringsfasen

Denne fasen er grunnmuren for resten av fasene, og kan være veldig tidkrevende. Kvistad og Sørstad bruker ofte ordet forankring om denne fasen - at man forankrer hele arbeidet (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 130).

Levin og Klev sier det ofte er to måter å starte et utviklingsarbeid på, enten ut i fra et problem organisasjonen har, eller fra et ønske om forbedring (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 130). Man finner en problemstilling sammen med personalet, dette for å finne noe som er viktig for dem i hverdagen. Arbeidet må ha utspring i noe hverdagslig, og ofte handler det om at den «tause kunnskapen» personalet innehar, blir løftet opp og reflektert rundt. «Taus kunnskap» vil si den iboende kunnskapen vi har i oss, altså praktisk kunnskap (Gotvassli, 2004, s. 103).

Det er viktig å avgrense problemstillingen i et slikt arbeid, slik at man går i dybden på et tema fremfor å innhente bred kunnskap. Den skal fungere som en rettleiding gjennom hele arbeidet, en hjelp til å holde fokus på det man ønsker. Samtidig er det viktig å huske at problemstillingen av forskjellige årsaker kan endres underveis. Enten at den avgrenses mer, eller fordi man ser behovet for å arbeide mot en annen retning.

Etableringsfasen handler også om å «bli-kjent». Med det mener Levin og Klev (i Kvistad & Sørstad, 2005 s. 134) at man avklarer forventinger til hverandre, og avklarer begrep samt årsaker til at man starter et arbeid. Gjennom dette kan man få bukt med usikkerhet rundt arbeidet, og dermed gi et bedre grunnlag for et godt resultat.

I etableringsfasen bruker man tid på å danne seg et nettverk (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 135). Det vil si å danne seg et forum med samarbeidspartnere. Her kan man diskutere oppgaveløsning, og eventuelt få faglig påfyll. Man kan også gi hverandre oppgaver og forpliktelser, som fungerer som milepæler i arbeidet. Å

være styrer og leder for et utviklingsarbeid kan føles ensomt, og et nettverk kan være med på å motvirke denne følelsen. Det er viktig å sette av god tid til nettverksmøter, da mye utvikling skjer her.

En del av forankringen er å bygge tillit mellom alle partene som skal arbeide sammen. Tilliten som skapes må opprettholdes for å få et godt resultat av arbeidet (Kvistad & Sørpstad, 2005, s. 137).

Det er av flere grunner viktig å kartlegge barnehagens status før utviklingsarbeidet settes igang. (Kvistad & Sørpstad, 2005, s. 138). En årsak er at det er nødvendig for å finne ut hvor vi vil, og da må først ta oss tid til å finne ut hvor vi er. En annen årsak er vurderingen til slutt. For å finne ut hvor vi er kommet, må vi ha dokumentasjon på hvor vi var før vi startet.

I denne fasen kan man som leder oppleve motstand fra sine ansatte, noe jeg kommer tilbake til i et eget avsnitt senere. For å motvirke dette er det viktig at alle føler eierskap til det de gjør, som man igjen kan legge grunnlag for allerede i denne første fasen.

2.1.3.2 Planleggingsfasen

Neste fase kalles planleggingsfasen. Den handler om å sette seg mål, lage planer i sammenheng med de rammene man har og tydeliggjøre strukturen i prosjektet (Kvistad & Sørpstad, 2005). Det finnes forskjellige typer planer i et prosjekt. Ofte har man både langsiktige mål for hele perioden, sammen med mindre delmål eller milepæler underveis. Det er ikke alltid man vet hvilken retning prosjektet tar underveis, og dermed kan ikke alle delmålene settes med en gang. Det kan være mange måter å nå de største målene på. I et utviklingsarbeid vil det være naturlig at målene for prosjektet har sammenheng med barnehagens visjoner.

2.1.3.3 Utviklingsfasen

Dette er en utprøvningsfase av prosjektet. Kreativitet, utforskning og prøving står i fokus (Kvistad & Sørpstad, 2005, s. 149). Man tester tiltak og berører handlingskompetansen til hver enkelt. I starten av fasen kan dette bli til praktiske eller organisatoriske tiltak, fordi de er lette å endre og måle. Lenger ut i prosjektet er målet at arbeidet skal føre til kompetanseutvikling, og dermed skal gå dypere enn overfladiske endringer.

Denne fasen handler i stor grad om organisasjonens og den enkeltes læringskompetanse og -prosess. Kort sagt vil det si hvordan organisasjonen lærer sammen, altså hvilke læringsprosesser de går gjennom sammen, som fører til utvikling.

Underveis i utviklingsfasen vurderer man tiltakene. Det er nødvendig med dokumentasjon underveis for å vurdere. Dokumentasjon kommer jeg tilbake til i et senere avsnitt.

2.1.3.4 Implementeringsfasen

Denne fasen består av å sette i kraft de tiltakene man har vurdert som (Kvistad & Sørpstad, 2005, s. 156). Man innarbeider nye rutiner, som erstatter de gamle. Det er viktig at dette ikke bare gjelder praktiske rutiner, men også handlinger og mønster som omhandler verdier. Denne fasen blir veldig viktig for at utviklingsarbeidet

skal ha en varig effekt. Godt lederskap må til for at ikke de gamle rutinene kommer tilbake når arbeidet er ferdig.

2.1.3.5 Videreføringsfasen

Denne fasen foregår etter endt prosjekt. Kvistad og Sjøpstad er opptatt av at utviklingsarbeid må ha en klar start og slutt, og at dette bør markeres (Kvistad & Sjøpstad, 2005, s. 159). Videreføringsfasen kommer først etter dette. Her tenker man igjen fremover. Hvor er vi nå, hvordan løste vi forrige prosjekt og hvordan fikk vi implementert rutinene som førte til endring? Dette blir grunnlaget for en ny forankring til ett nytt arbeid.

2.1.4 Dokumentasjon

Dokumentasjon har en stor rolle og plass i barnehagen. Gunnestad sier at dokumentasjon handler om å synliggjøre noe for andre (Gunnestad, 2007, s. 187). Ann Åberg diskuterer pedagogisk dokumentasjon, og skiller begrepene observasjon, dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon (Åberg & Taguchi, 2006, s. 20). Hun sier at en observasjon er en bevisst innsamling av iakttagelser av noe man har sett eller hørt, men ennå ikke reflektert over. Dokumentasjon vil si en økt bevissthet rundt en observasjon, med mulighet for videre refleksjon. Pedagogisk dokumentasjon vil si at man bruker dokumentasjonen slik at den fører til en videreutvikling av den pedagogiske prosessen i barnehagen.

2.1.5 Motstand og mestring

Det er kjent og vanlig å oppleve motstand fra personalet under et utviklingsarbeid (Kvistad & Sjøpstad, 2005, s. 145). Det er fordi et ytre krav om endring gir forskjellige reaksjoner. De negative reaksjonene er usikkerhet, angst, stress, motvillighet, avvísning og unnvikenhet (Gotvassli, 2004, s. 147). Årsakene er mange. Det kan handle om at man ikke forstår behovet for endring, eller at det ikke gir den enkelte individet spesiell vinning. Det kan også være redsel for at man skal komme dårligere ut etter endringen enn før. Endring av arbeidsoppgaver, eller endring i maktforhold kan også være en årsak. Samlet sett handler det om en generell usikkerhet for det nye; man vet hva man har, men ikke hva man får. En endring innebærer en prosess fra fortid til fremtid, hvor vi står i midten av denne prosessen (Gotvassli, 2004, s. 149). Claes Jansen har beskrevet disse reaksjonene som fire rom vi går igjennom. Vi starter i rommet for selvtilfredshet og beveger oss inn i rommet for fornektelse. Videre går vi inn i kaosrommet, og til slutt inn i rommet for fornying. Han kaller denne modellen for fireromsleiligheten.

En annen viktig side av utviklingsarbeidet er opplevelsen av mestring for de ansatte. I den sammenheng syns jeg det er relevant å trekke frem mestringsmodellen til Kloep og Hendry (Kloep & Hendry, 2003). Den er opprinnelig myntet på barns utvikling, men jeg mener hovedtrekkene kan overføres også til voksne. Modellen er en utviklingsmodell som er basert på de tradisjonelle og moderne utviklingsteoriene vi har, som for eksempel Freud, Piaget, Erikson, Bronfenbrenner, Baltes og Valsiner. Fellestrekkene for alle

disse modellene er grunnlaget for mestringsmodellen. Det sterkeste fellestrekket er at det må en overgang til for at det skal skje en utvikling.

Alle mennesker møter overganger i livet. Vi har forskjellige typer overganger. Overgangene fører til en oppgave for individet, som igjen kan føre til en utvikling. For å løse oppgavene bruker vi av ressursene våre. Det er derfor viktig for utviklingen vår å bygge opp ressurssystemet vårt, slik at vi er godt rustet mot de oppgavene og utfordringene vi møter gjennom livet. For å bygge opp dette systemet, må vi møte og mestre utfordringene oppgavene gir. Mestring fører til mer ressurser, som igjen er til hjelp for mer mestring. Vi snakker da om en oppadgående spiral, og god utvikling. Hvis vi ikke mestrer en oppgave, fører det til at vi kvier oss for å løse en lignende oppgave igjen, og vi utvikler angst. Dette vil svekke ressursene, som da svekker ressurssystemet, som igjen gjør individet dårlig rustet for å løse andre oppgaver. Vi snakker da om en nedadgående spiral, og dårlig utvikling. All utvikling skjer hele tiden i samspill med omgivelsene rundt individet (Kloep og Hendry 2003).

Å møte en utfordring på en heldig måte vil si at løsningsprosessen ikke svekker individets ressurser, men øker dem (Gore og Eckenrode i Kloep og Hendry 2003). Det vil si at det å feile ikke nødvendigvis er et mislykket forsøk. Hvis man lærer av det, vil det øke ressursene.

Denne modellen mener jeg er relevant fordi det er stor forskjell på hvor mye utfordringer vi tåler og trives med, og at det er et viktig hensyn å ta i forhold til utviklingsarbeid i barnehagen. Samtidig mener jeg at mestring har stor betydning for trivselen til de ansatte i barnehagen, som igjen har betydning for motivasjonen i jobben de utfører.

2.2 Lederens rolle og oppgaver

Ledelse er en spesiell atferd som utøves for å påvirke andre menneskers holdning og atferd. Hensikten er å få andre til å arbeide mot bestemte mål, motivere til å yte mer, og få dem til å trives mens de gjør dette (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 381). Ledelse er en viktig forutsetning for å lykkes i et utviklingsarbeid (Kvistad & Sørpstad, 2005, s. 163). Som tidligere nevnt står det i rammeplanen at det er styrers og pedagogisk leder sin oppgave å utvikle en felles forståelse for målene og innholdet i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2011). Det er nødvendig med en leder som setter i gang læringsprosesser, som igjen fører til utvikling av denne felles forståelsen (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 235). Det er ofte en styrer som er leder for utviklingsarbeid i barnehagen, men det kan også være pedagogisk leder som er det.

2.2.1 Tre hoveddimensjoner av ledelse

Grønhaug, Hellesøy og Kaufmann (2001) deler ledelse inn i tre hoveddimensjoner; oppgaveorientert ledelse, relasjonsorientert ledelse og endringsorientert ledelse (Kvistad & Sørpstad, 2005, s. 168). Kvistad og Sørpstad presenterer disse i sammenheng med utviklingsarbeid.

Oppgaveorientert ledelse handler om innholdet i arbeidet som gjøres. Kort oppsummert vil det si hvilke tiltak som skal gjennomføres, ut i fra hvilket fokus arbeidet har.

Relasjonsorientert ledelse handler om gjensidigheten i relasjonen mellom leder og personalet. Det vil si å lede, men la ansatte ta ansvar for og del i sin egen læringsprosess. Her har man stikkord som å bekrefte, lytte, motivere og respektere.

Endringsorientert ledelse vil si å skape endringer i organisasjonen, samtidig som man motiverer alle til å stå i endringsprosessen.

2.2.2 Personalutviklingsledelse

En styrer i barnehagen har mange lederoppgaver, men jeg ønsker å begrense meg til personalledelse i forhold til et utviklingsarbeid.

Personalutviklingsledelse handler som sagt om å være leder for et utviklingsarbeid (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 235). Målet er å sette i gang refleksjonsprosesser, og lederens oppgave blir å gi rom og mulighet for refleksjon, både individuelt og kollektivt. Man må også skape en kultur for læring, utvikle endringskompetansen, og stille kritiske spørsmål til vant praksis. Samtidig er det leders oppgave å motivere og bekrefte mestring (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 168).

Personalutviklingsledelse kan deles i produktiv ledelse, og reproduktiv ledelse (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 235). Produktiv ledelse handler om at lederen verdsetter refleksjonsprosesser og er spørrende for å få i gang dette. Fokuset ligger her fremfor å tilegne seg ny kunnskap. Reprodktiv ledelse handler om å tilrettelegge for innlæring av ny kunnskap. De to måtene å lede på kan kombineres, noe som ofte er nødvendig for å få til et godt utviklingsarbeid. Refleksjonene diskuteres i lys av teori (kunnskap), som er innlært.

2.2.3 Motivasjon

En viktig del av lederens jobb er å motivere de ansatte til å drive med utviklingsarbeidet. Motivasjon «er en prosess som iverksettes av drivkrefter inne i oss eller av forhold i miljøet, og som resulterer i målrettet atferd.» (Skogen og Haugen i Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 117). Det handler altså om en prosess vi mennesker er i.

Motivasjon kan deles inn i ytre og indre motivasjon (Skogen og Haugen i Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 133). Ytre motivasjon vil si at det er krav eller elementer utenfra som motiverer, som f.eks. lønn. Indre motivasjon vil si at personen er motivert av interesse, og ikke trenger ytre faktorer for å holde motivasjonen oppe. Økt grad av selvbestemmelse kan øke graden av indremotivasjon, og føre til at det som har vært ytre motivasjon blir til indre. Denne prosessen har blitt beskrevet i en teori av Deci og Ryan som kalles selvbestemmelsesteorien, som jeg ønsker å presentere.

2.2.3.1 Selvbestemmelsesteorien

Skogen og Haugen (i Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 134) presenterer en teori av Deci og Ryan (1985) som kalles selvbestemmelsesteorien. Den handler om vår evne til å internalisere ytre motivasjon,

og gjøre den tilsvarende indre motivasjon. Dette skjer gjennom selvbestemmelse. Teorien består av fire ulike prosesser som gir ulik grad av selvbestemmelse; eksternal integrering, introjektert regulering, identifisert regulering og integrert regulering.

Eksternal integrering vil si at handlingen kun er basert på ytre faktorer, som f.eks. å utføre en jobb kun for lønn (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 135).

Introjektert regulering er styrt av indre psykologiske strukturer som angst, samvittighet, ulike holdninger eller normer. Det vil si at handlingen utføres fordi personen ikke tør å gjøre noe annet, og ikke fordi personen nødvendigvis ønsker å utføre den. Et eksempel det vises til er at en person har et ønske om å jobbe med natur i barnehagen, mens resten av gruppa ønsker fokus på drama. Personen fokuserer da på drama fordi den mener det er det riktige å gjøre. Det er altså da samvittigheten ovenfor de andre, fremfor sitt eget ønske, som betsemmer.

Identifisert regulering vil si at handlingen utføres fordi personen føler samhørighet med det den gjør, det vil si at det er riktig for personen å gjøre akkurat dette (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 136). Handlingen har en verdi for personen, selv om innholdet i handlingen ikke nødvendigvis har det. Et eksempel kan være å gå på tur i barnehagen, man har ikke spesielt lyst, men gjør det fordi man har et sterkt ønske om å være sammen med de andre.

Integrert regulering vil si at personen aksepterer at andre tar avgjørelser for han, fordi den andre har større makt i form av kompetanse eller stilling. Dette er den formen for ytre motivasjon som gir størst grad av selvbestemmelse. Eksempelvis kan dette bety at en ansatt i barnehagen aksepterer at en leder tar avgjørelser som omhandler den ansatte, for eksempel å arbeide med drama, fordi den vet at lederen har mer kompetanse og faglig innsikt enn en selv. Det er et viktig poeng å få med at medarbeideren gjør dette uten å være uenig eller føle seg kritisert. Denne formen gjør at den ansatte utfører oppgaven med så godt som indre motivasjon.

Man blir ofte drevet av en blanding av indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er ønskelig fordi personen da drives av egne holdninger og verdier, og et indre ønske om mestring. Graden av indre motivasjon i en handling påvirkes av følelsen av selvbestemthet i handlingen. Altså i hvilken grad personen føler den bestemmer selv hva den gjør. Denne modellen illustrer hvordan ytre motivasjon i forskjellig grad kan påvirkes av selvbestemmelse, som igjen gjør at den ligner mest mulig på indre motivasjon. Indre motivasjon er viktig for å få en engasjert gruppe i utviklingsarbeid, som igjen fremmer best resultat i arbeidet.

2.2.4 Faktorer/virkemidler som påvirker motivasjonen

Mye av forskningen i forbindelse med selvbestemmelsesteorien er gjort på skolebarn (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 138). Dette for å integrere modellen i lærings situasjoner. De har altså forsket på hva som motiverer i lærings situasjoner, og siden utviklingsarbeid er en læringsprosess blir teorien relevant for meg. Deci og Ryan har kommet frem til fire forskjellige faktorer som påvirker motivasjonen, gjennom å øke den indre motivasjonen og integrert regulering. Dette er;

- Deltakelse i beslutningsprosesser

- Tilbakemelding fra betydningsfulle og signifikante andre
- Involvering fra betydningsfulle andre
- Optimal vanskegrad ut fra forutsetninger og individuelle evner.

Jacobsen og Thorsvik har presentert ulike virkemidler som påvirker motivasjonen. Disse er;

- Belønning,
- Jobbutforming
- Psykologiske jobbkrav
- Teamarbeid
- Målstyring (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 228).

Jeg presentere disse kort;

Belønning blir også kalt incentivsystemer. Målet er å motivere ansatte til å utføre oppgaver. Det blir et byttesystem, hvis de gjør dette på en tilfredstillende måte, mottar de belønning.

Jobbutforming er en modell utviklet av Hackman og Oldham (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 233). Den sier det er tre psykologiske tilstander som må være tilstede hos ansatte for å yte godt. Det er; følelsen av meningsfulle oppgaver, personlig ansvar for resultat og muligheten til å vurdere eget arbeid. Disse tre er igjen avhengig av hvordan arbeidsoppgavene er utformet, som igjen er avhengig av organisasjonens struktur. Dersom disse tre psykologiske tilstandene er tilstede vil man oppnå høy grad av indre motivasjon.

Psykologiske jobbkrav er seks behov som (ifølge sosioteknisk systemteori) alle ansatte har (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 236). Disse må tilfredstilles av organisasjonen. Kravene er behov for:

- et innhold i arbeidet som krever noe, samt har en viss grad av variasjon.
- å lære noe, også over tid.
- et område som kan kalles sitt eget, hvor man har beslutningsansvar.
- anerkjennelse for det man gjør.
- at det er sammenheng mellom det man gjør, og omgivelsene, slik at man oppnår mening.
- å se at arbeidet fører til noe ønskelig i fremtiden.

Teamarbeid har prinsipper som omhandler gruppearbeid (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 237). Den sosiotekniske systemteorien mener at selvstyrte arbeidsgrupper bør baseres på disse prinsippene; fokus på gruppe fremfor individ, fokus på hele oppgaven fremfor enkeltoperasjoner og frihet til utførelse etter gruppas ønske.

Målstyring handler om at mål i seg selv motiverer (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 238). Utforming av mål kan brukes som motivasjon. Jacobsen og Thorsvik har trukket ut tre faktorer i utformingen av mål som hjelper på motivasjonen; klare og konkrete mål, mål med tidsfrister og mål som oppfattes som utfordrende og realistiske.

2.3 Veiledning

I rammeplanen står det at pedagogisk leder skal lede refleksjons- og læringsprosesser (Rammeplan for barnehagen, 2011). Dette ansvaret krever som nevnt egenskaper innenfor utviklingsarbeid, og gode egenskaper innenfor det å veilede. Veiledning er et ord det er vanskelig å definere, men Sidsel Tveiten gjør et forsøk; veiledning er *«en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettelsesprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier»*. (Tveiten, 2008, s. 19.) Det Tveiten mener med denne definisjonen er at veiledning er en prosess som starter og slutter, og at den er en dialog mellom personer som har et formelt forhold til hverandre. Veiledningen har en veisøker som fokusperson, og målet er å styrke denne personen mestringsfølelse.

Det finnes forskjellige modeller for veiledning, Carson og Birkeland presenterer i hovedsak tre forskjellige modeller; veiledning som refleksjon over handling, veiledning som systemisk tenkning og veiledning som gestalttenkning (Carson & Birkeland, 2009, s. 67). De tre modellen kan brukes for seg selv, eller man kan bruke elementer fra alle.

Veiledning som refleksjon for handling handler om at veisøker skal finne sin egen yrkesidentitet, en motsetning til mesterlæremodellen, som igjen går ut på at man skal følge sin mester og herme (Carson & Birkeland, 2009, s. 67). Man arbeider ut i fra praksisteori, å finne holdningene bak handlingene. Derfor blir praksisfortellinger en god metode å bruke under slike veiledninger.

Gestaltveiledning handler om et helhetlig menneskesyn og fokuserer på følelsesmessige og kroppslige reaksjoner, og det å lytte til kroppens signal og være bevisst disse (Carson & Birkeland, 2009, s. 116). Eksempel blir kroppsspråk, pust, puls osv. Man fokuserer altså på disse faktorene under veiledningen, og reflekterer ut i fra dem.

Systemisk veiledning handler om systemteori, at menneskene er i samspill med omgivelsene, og gjensidig påvirker vi hverandre (Carson & Birkeland, 2009, s. 88).

Alle disse modellene har viktig innhold, men jeg mener at det er viktig å ikke kjøre seg fast i en modell, men ta med seg litt fra alle. Det er spesielt veiledning som refleksjon for handling og systemisk tenkning som er aktuell veiledning i barnehagen.

2.3.1 Veiledningens faser

Birkeland og Carson deler veiledningsprosessen inn i sju faser; forberedelse, involvering, utforskning, forståelse, samtale om handlingen, metasamtale og etterarbeid. Det er viktig at en veiledning er det som kalles for en sirkulær veiledning, samtidig må man passe på at samtalen ikke går i ring, men har progresjon (Carson & Birkeland, 2009).

I den første fasen, forberedelse, skiller Carson og Birkeland mellom det ytre og indre plan (Carson & Birkeland, 2009). Forberedelse på det ytre plan handler om å sette av tid, finne et egnet rom osv. Det indre plan handler om å forberede seg ved å planlegge hva man ønsker veiledning rundt, eventuelt å sette seg inn i temaet. Veiledningsgrunnlag er viktig for denne forberedelsen, både for veisøker og veileder

- Involvering handler om egenskaper under selve veiledningen, engasjement og tilstedeværelse (Birkeland og Carson 2004).
- Birkeland og Carson sier at utforsningsfasen handler om å finne ut hva veisøkeren egentlig vil med veiledningen.
- Forståelse handler om å holde veisøkers fokus på seg selv, fremfor ønske om å endre andre.
- Samtale om handling handler om en ønskelig handling som fører til endring av problemet.
- Metasamtalen vil si samtale om samtalen. Dette skjer helt på slutten av veiledningen.
- Etterarbeid vil si å gjennomføre det man har snakket om under veiledningen, følge opp eventuelle oppgaver, eller arbeide med det man har snakket om.

2.3.2 Gruppeveiledning

I et utviklingsarbeid kan det være aktuelt med gruppeveiledning som metode. En gruppe kan defineres som tre eller flere som samhandler for å nå et mål (Tveiten, 2008, s. 124). Når det gjelder gruppeveiledning gjelder de samme modellene som jeg beskrev ovenfor, men en gruppeveiledning utarter seg likevel litt annerledes enn en veiledning mellom to personer. Tveiten presenterer fire faser i en gruppeveiledningsprosess. Først og fremst fokuserer Tveiten på at en gruppe trenger tid i starten til å bli kjent (Tveiten, 2008, s. 125). Denne fasen er det gruppeveileder som har ansvar for. Her skal det gis rom for å avklare forventninger. Både forventninger til gruppas mål og hensikt, samt hver enkelt deltaker sine forventninger. Denne fasen kan også kalles formingsfasen.

Den neste fasen kalles stormingsfasen. Den handler om å tydeliggjøre forskjeller og konflikter. Her har også veileder en viktig rolle. Denne fasen kan bli lite synlig, men hvis veileder viser seg som en god rollemodell kan det hjelpe på gruppa. Det vil si at veileder hvis veileder viser at den tåler motsetninger og konflikter, blir det større rom for dette i gruppa.

Så går vi over til normingsstadiet. Her rydder man opp etter forrige fase, normene og rollene blir klargjort og gruppa forbereder seg på det som er gruppas hensikt. Gruppa kan få behov for å rydde og avklare roller senere i prosessen, og da trekkes denne fasen frem igjen.

Til slutt trer man inn i utføringsfasen. Denne fasen kan også kalles arbeidsfasen. Her utfører man det gruppa hadde til hensikt å gjennomføre. Ifølge Tveiten er de første fasene nødvendig for at denne fasen skal bli god (Tveiten, 2008, s. 126).

3 Metode

En bacheloroppgave er en forskningsoppgave. Forskningsbasert kunnskap baserer seg på større grundighet enn hverdagslige oppfatninger, og kan generaliseres i større grad enn hverdagslig kunnskap (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 29). Johannessen, Tufte og Veiden (i Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s.27) forklarer dette ved å si at mennesker forholder seg til to verdener. «Lille verden» består av våre egne

erfaringer, mens «store verden» er den verdenen vi alle er en del av. Våre erfaringer og oppfatninger er bare en brøkdel av all kunnskap som eksisterer, vår virkelighet er ikke en sann virkelighet, det er kun vårt perspektiv. Samfunnsvitenskap har til hensikt å finne ut mer om virkeligheten, både i den lille og den store verden, og for å gjøre dette må man bruke hensiktsmessige metoder. Å bruke en metode vil si å følge en bestemt vei mot målet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 29). Det handler altså om å ta hensiktsmessige valg for å nå målet, i dette tilfelle å finne ut hvordan et utviklingsarbeid organiseres i barnehagen. Vi har forskjellige forskningsmetoder, den øverste inndelingen er kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvalitative metoden får gjerne frem opplevelser og meningsdanning, og den innebærer en forståelse av deltakernes opplevelser. Den kvantitative metoden innebærer en avstand til deltakerne, og man er gjerne ute etter en forklaring fremfor forståelse (Tjora, 2010).

3.1.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode sier noe om kvaliteten ved det man forsker på, og er spesielt hensiktsmessig når man forsker på et fenomen det er forsket lite på fra før, hvis det er spesielle kjennetegn som skal studeres, eller vi undersøker noe vi ønsker å forstå mer om. Jeg ønsker økt kunnskap om utviklingsarbeid, og styrers rolle i dette, og har derfor valgt kvalitativ metode.

Problemstillingen min omhandler utviklingsarbeid i barnehagen, hvordan dette organiseres ut i fra et styrerperspektiv. Det er ikke mitt mål å finne ut hvordan alle utviklingsarbeid organiseres eller oppleves, målet var å få innsikt i hvordan dette kunne gjøres, og styrers opplevelse av sin rolle. Det blir dermed en empirisk undersøkelse, med en fenomenologisk tilnærming. Empiri vil si forskning basert på erfaring (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 36). En fenomenologisk tilnærming vil si å utforske mennesket og deres opplevelse av et fenomen (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 82). Et mål er å få økt forståelse for andre menneskers opplevelser.

Selv om jeg definerer metoden min som fenomenologisk, ønsker jeg å presisere at jeg ikke er ute etter å forske på selve mennesket i denne sammenhengen. Jeg ønsker å finne ut hvordan et utviklingsarbeid ser ut fra et styrerperspektiv, hvilke opplevelser en styrer har i forhold til sin egen rolle, både gjennom og etter et slikt arbeid. Det blir derfor en variant av en fenomenologisk metode.

3.1.2 Intervju

Ifølge Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2010, s. 100) er det i hovedsak to måter å samle inn kvalitativ data på, observasjon og intervju. I og med at problemstillingen min handler om styrers rolle i et utviklingsarbeid ble intervju en naturlig fremgangsmåte. Å observere dette ville blitt nærmest umulig. Samtidig ville en observasjon fått frem styrers handlinger fremfor synspunkter. Det ville også måtte foregått over veldig lang tid, og ville uansett ikke fått med alle arbeidsoppgavene i forbindelse med arbeidet. Intervju ble en bedre metode for å nå målet mitt. Fordelen med intervju er muligheten for dialog, beskrivelse av opplevelser, og informanten får mulighet til å påvirke innholdet i intervjuet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 136).

Det finnes flere intervjumetoder, strukturert, halvstrukturert og ustrukturert (Postholm, 2010). Jeg valgte en metode som jeg synes passet problemstillingen min, det ble en blanding av strukturert og halvstrukturert intervju. Postholm bruker ordene halvplanlagt formelt intervju, men jeg synes Tjora (2010) sitt begrep dybdeintervju høres bedre ut. Med dette mener han at man stiller åpne spørsmål som gir forskerdeltakeren mulighet til å gå i dybden der de har mye opplevelser eller refleksjoner. Dybdeintervju er ute etter et fenomenologisk perspektiv som vil si at vi er ute etter deltakerens opplevelser og refleksjoner rundt dette, og det er det problemstillingen min handler om. Likevel ønsket jeg å holde et visst fokus, med mulighet for å bevege seg frem og tilbake i intervjuet. Dialog blir et stikkord.

3.1.3 Utarbeiding av intervjuguide

Som fortsettelse på forrige avsnitt, der jeg sier at jeg ønsket et intervju med fokus, men mulighet for utdyping der informanten ønsker det, begynte jeg å utvikle intervjuguiden min. Jeg delte problemstillingen inn i to tema, utviklingsarbeid og veiledning. Under utviklingsarbeid laget jeg fem spørsmål med underspørsmål. Planen var at jeg skulle stille spørsmålene mine, og forhåpentligvis skulle informanten komme inn på de forskjellige underspørsmålene av seg selv underveis i intervjuet, eller eventuelt noe annet som var viktig for dem. Underspørsmålene ble da mer stikkord enn spørsmål. Temaet veiledning ligger i problemstillingen, men som et undertema. Derfor viet jeg utviklingsarbeid større plass og tid under intervjuet, intervjuguiden og i oppgaven generelt. Spørsmålene handlet om styreren sin forståelse av utviklingsarbeid i barnehagen, mål og hensikt, hvordan det starter og organiseres underveis, utviklingen og evaluering, samt styrers viktigste rolle underveis i arbeidet. Spørsmålene om veiledning handlet om i hvilken grad veiledning bevisst ble brukt i utviklingsarbeidet, hvordan det ble organisert, og hvordan den eventuelle veiledningen foregikk. Intervjuguiden ligger ved som vedlegg 1.

3.1.4 Å finne egnede informanter

Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2010, s. 103) deler denne prosessen inn i tre; utvalgstørrelse, utvalgstrategier og rekruttering.

Når det gjelder utvalgstørrelse sier forskere forskjellig om hva som er nødvendig. Noen sier at man skal intervju til man ikke lenger får ny informasjon, andre mener man skal ligge på rundt 10 intervju (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Langdrigde sier at for å få frem et fenomenologisk perspektiv trenger man ikke fokusere på antall personer som mener det samme, man forsker ut i fra konkrete opplevelser, og det at de er opplevd vil si at de er sanne (Langdrigde, 2006). Siden målet er å finne eksempler på hvordan et slikt arbeid kan ledes, valgte jeg i utgangspunktet ett eller to intervju, med en styrer. Dette kalles hensiktsmessig utgangspunkt for utvelgelse av informanter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 107). Man vet ikke alltid på forhånd hvordan undersøkelsen skrider frem, det og ta valg underveis er det som er mest hensiktsmessig for å nå målet. Etter første intervjuet fant jeg ut at ett intervju til med en styrer kunne bli interessant, for å se om det var likhetstrekk i organiseringen, og for å se om opplevelsene av styrerrollen

kunne ha likhetstrekk på tross av forskjellige barnehager. Dermed endte det med to informanter, en styrer og en fagleder.

Når det gjelder utvalgsstrategier er det vanlig med en strategisk utvelgelse i kvalitative undersøkelser. Det vil si at informantene er valgt ut med et klart mål. Jeg har valgt det som kalles kriteriebasert utvelgelse, som vil si å velge informanter som oppfyller spesielle kriterier. Kravene mine til informanten var at det måtte være en styrer som hadde erfaring med å lede et utviklingsarbeid.

Neste steg da var å rekruttere egnede informanter. Dette handler om å finne noen som passer til kriteriene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 112). Jeg brukte internett til rekrutteringen. Jeg søkte etter utviklingsarbeid, og fant en hjemmeside der det sto at denne kommunen hadde et prosjekt gående om utviklingsarbeid. Jeg sendte mail til de som sto som ansvarlig, der jeg skrev problemstillingen min og ønsket mitt. Herfra ble det nesten det som kalles for «snøballmetoden», at man benytter informanter for å finne nye informanter. Etter en god del mail frem og tilbake, med forslag til informanter som ble vurdert, endte jeg opp med to personer. Jeg satt da med to kandidater, en veldig erfaren styrer, og en fagleder som var mindre erfaren med utviklingsarbeid, men som jobbet med noe akkurat nå. Jeg syns begge disse var interessante, kanskje spesielt fordi de var forskjellige. Begge hadde lang fartstid i barnehagen, som styrere, men hun ene var fagleder nå. Styreren var spesielt interessant fordi det lå mye informasjon om henne og barnehagen hennes på internett, hun virket som en kreativ person, og de fokuserte mye på utviklingsarbeid. Faglederen ble interessant fordi hun nettopp hadde avsluttet et veldig formelt arbeid som en del av et stort nettverk over hele landet, i regi av kunnskapsdepartementet.

3.1.5 Informantene

Mine informanter var i 50 årene, og hadde lang erfaring som førskolelærer, både som pedagogiske ledere og styrere. Begge arbeidet nå i kommunale barnehager, den ene som fagleder, den andre som styrer.

Den første informanten jobbet i en veldig stor barnehage, med 170 barn og ca. 40 ansatte. Denne barnehagen hadde mange administrative stillinger, hvorav hun var fagleder. Informant 1 var svært lite tilstedeværende i det daglige arbeidet med barna, men hun var formell leder for utviklingsarbeid i barnehagen. Hun hadde nylig vært leder for et utviklingsarbeid i regi av Kunnskapsdepartementet, og var nå i gang å planlegge nye prosjekt for barnehagen.

Informant 2 var styrer i en mindre barnehage, med i underkant av 50 barn og til sammen 15 ansatte, en del av de 15 var deltidsstillinger. Dette var en Reggio Emilia barnehage, og det kan ha betydning for resultatene mine, i form av at de har en spesiell måte å jobbe på. Informanten sa at Reggio Emilia filosofien sier at barn lærer gjennom å konstruere sin egen kunnskap i samhandling med andre barn, og voksne. Metodene de bruker er det som gjør at resultatene mine kan være påvirket, fordi de jobber veldig mye med prosjekt, og bruker pedagogisk dokumentasjon i denne sammenhengen. Dette overføres til måten å jobbe med utviklingsarbeid på. Styrer var svært tilstedeværende i barnehagens hverdag, hun brukte mye tid på kjøkkenet, hvor hun ordnet mat og ryddet etter måltidene, samtidig som hun gjorde avtaler med kollegaene sine, tok

telefoner etc. Det er relevant å si at kjøkkenet fungerte som kjernerommet i denne barnehagen, man kan tenke seg at utformingen var som en sol, med kjøkkenet i midten. Inngang gikk rett inn på kjøkkenet, og derfra fant man garderobe, forskjellige oppholdsrom etc. Alle foreldre var derfor i kontakt med styrer på morgenen, det samme med alle barn og ansatte. Kjøkkenet var også det største rommet i barnehagen. Denne barnehagen drev konstant med forskjellig type prosjekt og utviklingsarbeid, hun hadde derfor mye erfaring med dette.

3.1.6 Innhenting av informasjon og etikk

Informasjonen man får ut av et intervju er avhengig av relasjonen mellom deltakerne (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 142). Ting som kan påvirke er legitimeringen av forskningen, rammen rundt selve intervjuet, informantens oppfatning av intervjuer, og andre mer tilfeldige hendelser under selve intervjuet. Jeg startet intervjuene med å fortelle litt om hvem jeg var, hvorfor jeg hadde valgt problemstillingen min og hvorfor informanten var interessant for meg. Rammen syns jeg det var vanskelig å gjøre noe med. Dette fordi personene jeg intervjuet stilte opp i arbeidstiden sin, og det derfor føltes naturlig at intervjuet foregikk på deres arbeidsplass. Rammen ble dermed satt av informanten. Jeg opplevde ingen forstyrrelse under intervjuene, og oppfattet situasjonen som trygg for begge parter.

Når det gjelder forholdet mellom oss deltakere, forberedte jeg meg ved å sende spørsmålene på forhånd, så de ikke var overaskende, for å øke tryggheten til informantene. Samtidig er ikke temaet mitt veldig kritisk, eller noe som automatisk setter informanten i en forsvarsposisjon (som f.eks. temaet sykefravær kan gjøre). Dette bidro også til at informantene følte seg trygge under intervjuet. Begge intervjuene ble tatt opp med båndopptaker for å frigjøre oppmerksomheten mot intervjuet, og for at vi begge kunne være godt fokusert. Da disse to informantene var veldig forskjellig, var det interessant å høre min egen stemme under begge intervjuene. Jeg har et annet toneleie og en nervøsitet i meg den andre gangen, som ikke var der første gangen. Hellevik kaller dette intervju-effekt, og sier at det kan påvirke svarene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 143). Enten i form av at informanten føler seg usikker, eller at intervjuer virker usikker, noe som kan påvirke informanten. Dette kan være med på å påvirke resultatene. Dette var noe jeg tenkte på, og prøvde å være bevisst, likevel hører jeg selv forskjellen på opptakene og tenker at jeg ikke var helt upåvirket. Samtidig er som nevnt temaet mitt ganske uproblematisk, så jeg tror ikke resultatene ble veldig påvirket av dette.

Under det første intervjuet satt jeg med spørsmålene foran meg, og fulgte guiden i kronologisk rekkefølge. Noe hoppet vi over da vi allerede hadde vært innom det, samtidig som jeg brukte en del oppfølgingsspørsmål. Under et ustrukturert intervju må man formulere mange av spørsmålene underveis, for å komme frem til det man ønsker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 143). Det gjorde jeg, og jeg brukte formuleringer som «hva tenker du om...?», eller «hvordan opplevde du din rolle...?». Dette får få en utdypning om noe informanten hadde sagt. Jeg forsøkte altså å være bevisst spørsmålssettingen min, ved å stille mest mulig åpne spørsmål.

Jeg så at guiden fungerte fint, og valgte dermed å bruke samme metode neste gang. Der fungerte den ikke helt på samme måten. Jeg fikk svarene mine, men hadde mye mindre kontroll på strukturen i intervjuet. Dette var en alternativ dame, som gjorde ting på sin måte, noe som syntes på hele barnehagen da jeg kom dit. Under intervjuet hadde hun styringen, og hun var innom alle tema, pluss en del andre tema, etter første spørsmål. Dette halvstrukturerte dybdeintervjuet endte altså med å bli veldig ustrukturert, og jeg måtte følge informanten gjennom hele intervjuet. Det ble en samtale, hvor jeg satt med en blandet rolle. Jeg spurte om utdypninger på samme måte som tidligere der jeg var nysgjerrig, samtidig som jeg måtte jobbe for å holde fokuset der jeg ønsket. Når hun var innom tema som ikke var relevant var det ikke lett å avbryte henne, så jeg prøvde forsiktig å få henne over på rett spor med spørsmål underveis. Her brukte jeg formuleringer som «tilbake til det du sa om... hva tenker du om...?» Dermed ble rollen min ganske utfordrende. Til slutt så jeg over spørsmålene for å se at vi hadde vært innom alt, noe vi hadde. Samtidig var ikke styrer helt fornøyd da vi var ferdig, fordi hun ville snakke mer om innholdet i hvert utviklingsarbeid, mens min problemstilling handlet om organiseringen, og jeg måtte dermed forklare at innholdet ikke var relevant for meg i denne omgang. Dette endte altså med at jeg fikk den informasjonen jeg ville ha, det ble bare mye mer etterarbeid for å strukturere resultatene enn det ble på det første intervjuet, som foregikk under mer strukturerte forhold.

For å dokumentere intervju er det vanlig å bruke en form for opptak eller notering (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 146). Jeg valgte en kombinasjon; lydopptak (for å sikre at all informasjon ble med, samtidig som jeg i større grad kunne være oppmerksom under intervjuet), og notater (for å sikre at jeg fikk med meg den informasjonen jeg ønsket på forhånd).

3.1.7 Etterarbeid

Etter innhenting av informasjon må man organisere dataene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 165). Når man bruker kvalitativ metode må man i tillegg analysere. Siden dette er en liten forskningsoppgave blir ikke dataene veldig uoversiktlig, så jeg så ikke på dette som en vanskelig jobb. Men for å få med meg all informasjonen valgte jeg å transkribere lydopptakene, og samlet dette og notatene til en tekst som fungerte som et resultat. Med dette som grunnlag skrev jeg en analyse/tolkning, og alt dette til sammen ble grunnlaget for videre arbeid med oppgaven min. Når man lager en fenomenologisk analyse bruker man det innsamlede materialet og finner sentrale temaer for problemstillingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 173).

Dallan sier at når man forsker, har man en mening om det man forsker på (Dalland, 2000, s. 80). Dette kaller han førforståelse. Jeg hadde ingen store forventninger om hva resultatene kom til å vise. Jeg mener dermed at min førforståelse ikke har påvirket resultatene. Jeg gikk inni intervjuene og oppgaveskrivingen med en ærlig nysgjerrighet. Et eventuell kritisk syn har kommet i ettertid, da jeg sammenlignet resultat med teori, og begynte å drøfte det hele. Sånn sett utviklet jeg en førforståelse underveis.

3.1.8 Vurdering av metode

Metoden min fungerte godt ut fra problemstillingen jeg hadde. Når en metode skal vurderes, brukes kriteriene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 229).

Pålitelighet handler om det vi måler er stabilt. Jeg synes det er vanskelig å måle påliteligheten i kvalitativt intervju, spesielt når fremstillingen er fenomenologisk. Dette fordi resultatene kan påvirkes av de involverte parters dagsform, eller noen av de faktorene jeg beskrev under avsnitt 4.1.5, innhenting av informasjon. Jeg valgte å bruke båndopptaker under intervjuene. Dette øker påliteligheten i undersøkelsen, fordi sjansen er større for at jeg får med meg alt som ble sagt. Jeg brukte også tid på å forklare problemstillingen og hva jeg ønsket å få ut av intervjuet på forhånd, samtidig som jeg forberedte informantene om båndopptaker og anonymitet. Dette, sammen med tilbudet om å lese oppgaven når den var ferdig, styrker påliteligheten.

Troverdighet handler om sammenhengen mellom målet for studien og metoden som er brukt, samt om tolkningen av dataen representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 230). Å måle troverdigheten i en slik oppgave ser jeg på som vanskelig. En måte å gjøre det på er å formidle resultatene mine til informantene. Dette har jeg tilbudt, men de var i utgangspunktet ikke interessert i det.

Overførbarhet er et kriterium jeg velger å ikke vurdere. Tjora (2010) sier at ved enkelte undersøkelser hvor man er ute etter en løsning på et konkret problem, fremfor å utvikle innsikt som går utover den konkrete situasjon, er generalisering ikke ønskelig. Mitt ønske med denne oppgaven er å finne ut mulige måter å utføre et utviklingsarbeid på, og ikke å finne ut hvordan utviklingsarbeid utføres generelt. Jeg var ute etter forslag, dermed ser jeg ikke behovet for å vurdere generaliseringen av denne oppgaven.

Bekreftbarhet vil si å måle den innsamlede dataen med annen teori. Gyldigheten i forskningen min er bra fordi jeg har sammenlignet resultatene mine med annen forskning og teori på feltet, og funnet støtte i mine konklusjoner.

4 Drøfting

Jeg har valgt å presentere resultatene sammen med drøftingen. Dette for å slippe å gjenta meg selv. Svarene informantene gir blir presentert hver for seg under hvert tema. Dette fordi det er interessant å vite hvem de forskjellige resultatene kommer fra, og sette det i sammenheng med informantene sin bakgrunn. Temaene kommer i samme rekkefølge som teorien, først drøfter jeg utviklingsarbeid, så lederrollen og til slutt veiledning. De er prioritert i samme rekkefølge i forhold til plass jeg har viet hvert tema, utviklingsarbeid mest og veiledning minst.

4.1 Utviklingsarbeid

Jeg velger å først drøfte målet med utviklingsarbeid, så noen relevante begreper rundt dette arbeidet, før jeg går nærmere inn på fasene og dokumentasjon i arbeidet.

4.1.1 Målet med utviklingsarbeid

Utviklingsarbeid har som nevnt som mål å utvikle eller endre barnehagens handlingskompetanse. Som nevnt i teoridelen er handlingskompetanse et samlet begrep som omhandler flere områder innenfor kompetanse (Gotvassli, 2004, s. 76). Man kan se på individets handlingskompetanse, eller enhetens samlede handlingskompetanse. Ut i fra Sataøen sin måte å beskrive utviklingsarbeid på, er det i denne sammenhengen barnehagen sin samlede handlingskompetanse som blir relevant (Foss, Hyrve, Klages, & Sataøen, 1999, s. 16). Det er der fokuset ligger under et utviklingsarbeid, og målet er å utvikle hele barnehagen, ikke individet. For å nå dette målet, er det likevel individene i organisasjonen vi må arbeide med.

Ifølge informantene mine handler utviklingsarbeid om å bli bevisst egen praksis, både det man gjør som er bra, og det man kan endre på. Informant 2 snakker om å ta vare på verdiene man har i barnehagen, samtidig som man utvikler seg videre. Jeg tolker svaret som at utviklingsarbeid ikke nødvendigvis er et endringsarbeid. Kloep og Hendry sier at en utvikling er en prosess som fører til en endring (Kloep & Hendry, 2003, s. 80). En endring innebærer en prosess fra fortid til fremtid, hvor vi står midt i (Gotvassli, 2004, s. 149). Sataøen definerer utviklingsarbeid, og sier at det handler om å utvikle og endre organisasjonen, at et utviklingsarbeid må munne ut i en endring (Foss, Hyrve, Klages, & Sataøen, 1999, s. 16). Vil dette si at utvikling handler om en endring i praksis? Eller holder det at det har skjedd en endring i en person, men at utviklingen ikke nødvendigvis kan defineres eller sees utenfra? Svarene jeg fikk fra informantene spriker litt med teorien, samtidig som jeg mener at de egentlig snakker om det samme. Spørsmålet blir; hva legger Sataøen og Kloep og Hendry i ordet endring? For det å bli bevisst egen praksis er jo også en utvikling, selv om det ikke nødvendigvis fører til en endring i handling. Gotvassli snakker om en form for kunnskap som kalles «taus kunnskap», det vil si den iboende kunnskapen vi har i oss, altså praktisk kunnskap (Gotvassli, 2004, s. 103). Endringen skjer i personen, fordi den er blitt mer bevisst sine handlinger. Vi snakker her om å løfte den «tause kunnskapen», og bli bevisst våre handlinger. Det at man blir bevisst handlingen er en endring, selv om man ikke endrer handlingen. Hvis man ser på ordet endring på den måten, så mener jeg at jeg har støtte fra både informanter og teorien når jeg sier at: målet med utviklingsarbeid handler om å øke kompetansen i organisasjonen. Dette gjøres ved å bli bevisst egne handlinger, og i noen tilfeller endre handlingene slik at de passer med egne og organisasjonens verdier. Denne måten å se på utviklingsarbeid på er grunnlaget for at jeg ønsker å skrive om utviklingsarbeid fremfor endringsarbeid.

4.1.2 Utvikling eller utviklingsarbeid?

Jeg spurte informantene mine hva målet med utviklingsarbeid er, og fikk til svar fra informant 2 at «målet med utviklingsarbeid er jo utvikling da». Man kan tolke det som at utviklingsarbeidet er der, fordi man må utvikle seg. Eller som informant to sier, «Utvikling er der, hele tiden, man må bare forholde seg til den.». I forhold til utvikling i barnehagen er jeg enig i hennes utsagn. Barnehagen er en del av samfunnet som det stilles konstante krav til, og som er i bevegelse og utvikling, og dermed må man bare forholde seg til det. Man må

utvikle seg. Samtidig er jeg usikker på i hvor stor grad vi skal sette likhetstegn mellom begrepene utvikling og utviklingsarbeid. Som jeg har sagt tidligere, handler utvikling om en varig endring, og læring er en form for utvikling (Kloep & Hendry, 2003, s. 80). Informant 2 sier at man er i utvikling hele tiden, fordi samfunnet rundt oss er i utvikling og da er automatisk også barnehagen det. Kan man da kalle alt arbeid i barnehagen utviklingsarbeid? Eller må det være en formell organisering for å kalle det et utviklingsarbeid? I prosessen med å finne informanter til denne oppgaven snakket jeg med mange førskolelærere og barnehagen jeg kjenner til gjennom praksis og arbeid. Det slo meg at de aller fleste mente de hadde god erfaring med utviklingsarbeid, mens min arbeidserfaring fra samme barnehagen tilsa at de ikke har erfaring med det. Erfaring med endring og utvikling har de derimot, men jeg mener at disse begrepene må skilles og defineres på samme måte som jeg gjorde i forrige avsnitt.

Utvikling er en prosess som fører til endring. Informant 1 sier: «Det er ikke sikkert alle rundt ser det, men å kjenne selv at det skjer en utvikling, at dette betyr noe for meg, at jeg greier å gjøre noe annerledes. Eller at det jeg gjør er bra.» Jeg syns dette er et godt sitat på det jeg ønsker å formidle. På individnivå kan utvikling være en indre prosess som ikke syns utenfra. En utvikling er ikke like målbar, og i mine øyne heller ikke like nødvendig å måle, som et utviklingsarbeid. Et utviklingsarbeid starter og slutter, og man må dokumentere det organisasjonen er igjennom (Sataøen i Foss, Hyrve, Klages, & Sataøen, 1999, s. 16). Så selv om arbeidet ikke alltid fører til tiltak, dokumenterer man gjennom pedagogisk dokumentasjon at man har utviklet seg. Ordet utvikling krever ikke dokumentasjon. Kort sagt mener jeg at utvikling er en prosess, mens utviklingsarbeid er en organisert prosess med dokumentasjon på at det har skjedd en utvikling. Det er her jeg mener forskjellen på de to begrepene ligger.

«Det er ikke sikkert alle rundt ser det, men å kjenne selv at det skjer en utvikling, at dette betyr noe for meg, at jeg greier å gjøre noe annerledes. Eller at det jeg gjør er bra.»

Informant 1

4.1.3 Utviklingsarbeid

Nå går jeg over til å drøfte fasene i et utviklingsarbeid. Jeg går først igjennom etableringsfasen, og drøfter den for seg selv. Dette fordi denne fasen er veldig omfattende. Videre legger jeg frem resultatene fra resten av fasene, og drøfter alle sammen til slutt. Dette fordi fasene går over og inn i hverandre, så de er vanskelig å skille.

4.1.3.1 Etableringsfasen

Resultatene mine viser at utviklingsarbeidene har en klar start og slutt, slik som teorien sier. Den første fasen, etableringsfasen, er ifølge Kvistad og Saupstad veldig viktig, fordi den danner selve grunnmuren i prosjektet (Kvistad & Sjøpstad, 2005, s. 130). Informant 1 snakket i hovedsak ut i fra ett utviklingsarbeid som var i regi av kunnskapsdepartementet. Dermed hadde det klare rammer og føringer, spesielt i forhold til tidsbruk.

Informant 2 kom fra Reggio Emilia barnehagen, og hadde dermed andre måter å jobbe på. Informanten brukte

ordene prosjekt og utviklingsarbeid om hverandre, men spesifiserte at hun mente det samme. Prosjekt sto i årshjulet til barnehagen, fra høsten av. De hadde ikke klare føringer for akkurat når de startet, og heller ikke hvor lenge det varte, eller hvor mange det ble i løpet av året. Tema var også helt åpent hvert år. Alt dette ble styrt av motivasjon til de ansatte, og barnehagen sine verdier. Motivasjon er et tema jeg kommer tilbake til.

Ut i fra dette kan jeg si at begge informantene starter sitt utviklingsarbeid ut i fra et ønske om forbedring, fremfor et problem i barnehagen. Dette ser jeg på som positivt for arbeidet. Å starte med et problem, vil ofte medføre en negativ start, et krav om endring. Jeg mener motivasjonen blir begrenset ved å starte på den måten. Når arbeidet starter med et ønske om forbedring vil det si at graden av selvbestemthet er stor. Ifølge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan har graden av selvbestemthet betydning for i hvor stor grad arbeidet føles indremotivert for individene som deltar (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 136). Dermed har det også påvirkning på engasjementet og resultatet av arbeidet.

Etableringsfasen innebærer at man finner en avgrenset problemstilling for arbeidet sitt (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 130). Å finne problemstilling var ifølge informantene ikke alltid like lett. Dette handlet om at det var vanskelig å begrense å fokusere på lite nok tema. Når det gjelder valg av problemstilling er det også der viktig med inkludering av ansatte. Igjen handler dette om graden av selvbestemmelse, som har sterk sammenheng med motivasjon. Jeg støtter meg derfor til at de involverte sammen utformer en problemstilling som er relevant for dem. Dette gjorde de under refleksjonsmøter.

Informant 2 var opptatt av at man hele tiden måtte være åpen i forhold til retningen arbeidet gikk i. Dette gjenspeilet seg både når det gjaldt tidsbruk, tema og dokumentasjon. Informant 1 sa at de endret problemstilling helt på slutten av arbeidet. Jeg mener at det er viktig å ha en problemstilling å arbeide mot. Samtidig tror jeg ikke det at den endres har stor betydning for kvaliteten i arbeidet. Utviklingen skjer, bare i en litt annen retning enn man planla på forhånd. Å endre problemstilling kan også innebære økt grad av selvbestemmelse og eierskap til arbeidet for de involverte. Dette fordi de føler at problemstillingen samsvarer med den prosessen de er i, det de har lært.

Resultatene og teorien viser at å bli en del av et nettverk er en del av denne fasen. Det vil si å danne seg et forum med samarbeidspartnere (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 135). Den ene barnehagen var hele tiden med i Reggio Emilia nettverket. Den andre ble en del av nettverket Kunnskapsdepartementet dannet i forbindelse med sin bestilling. Begge informanter verdsatte det å være en del av noe større enn seg selv. De sa at mye av læringen skjedde her, og motivasjonen i forhold til å lede arbeide videre. Ulempen med å være en del av et nettverk vil være ressursene det krever, tiden det tar å danne (med mindre man er en del av et fra før), og tiden det tar å organisere dette nettverket. Likevel mener jeg utbytte av nettverket vil være stort, og dermed verdt det i forhold til utviklingen arbeidet får gjennom nettverket. Det vil ikke være så lett at alle deltar i et slikt nettverk, men lederen og noen av de andre (eventuelt at det går på rundgang) vil være nødvendig.

Både resultat og teori viser at denne fasen er viktig og prioritert. Dette støtter jeg meg til. Om man er for rask til neste fase tror jeg arbeidet blir ustrukturert, og dermed umotiverende for deltakerne. Det er også

interessant å se at det at deltakerne selv har stor påvirkning i denne fasen. I forhold til motivasjon og graden av selvbestemmelse tror jeg deltakelse og bestemmelsesrett er grunnleggende for et godt resultat.

4.1.3.2 Planleggingsfasen

Denne fasen handler om å sette seg mål og milepæler i prosjektet. Informant 1 sa at en del av dette var satt allerede i prosjektet de deltok i. Samtidig satte de seg selv milepæler og lagde forpliktelser i forhold til hverandre. Metode for arbeidet blir også bestemt under denne fasen. Informant 1 sa at de brukte praksisfortelling som metode, og at dette lå i føringene for prosjektet. Informant 2 sa at de ikke er spesielt opptatt av denne fasen i hennes barnehage. Hun sier derimot at de ikke kan lage seg faste mål og rammer, fordi man ikke vet hvilken vei et prosjekt tar. Hun henviste til kravet om barns medvirkning, og mente at de samme faktorene gjaldt for voksne under et utviklingsarbeid. Her viser altså resultatene at det er flere måter å gjennomføre et prosjekt på.

4.1.3.3 Utviklingsfasen

Denne fasen kan også kalles gjennomføringsfasen. Dette er en utprøvningsfase av prosjektet. Kreativitet, utforskning og prøving står i fokus (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 149). Man tester tiltak og berører handlingskompetansen til hver enkelt. Informant 1 beskrev denne fasen nøyaktig. De bestemte seg for hvordan prosjektet skulle gjennomføres, med møter hver 14.dag, som varte i en time. En annen avdeling passet barna til den avdelingen det gjaldt, i bytte mot at fagleder passet barna under avdelingsmøter. På den måten gikk det ikke utover det daglige arbeidet. Under møtene hadde en person med seg en praksisfortelling, som den personen presenterte. Så gikk det på runde hvor de andre fikk reflektere rundt fortellingen. Den som hadde med seg fortellingen fikk ikke si noe før til slutt. Praksisfortelling som metode var det allerede lagt føringer for gjennom DMMH. De endret ikke på organiseringen eller metoden underveis.

Evaluering underveis ble det ikke tid til hos informant 1. De hadde en evaluering som de tenkte skulle bli midtveis, men så endte den opp i å bli til slutt, av forskjellige årsaker. En ting som ble nevnt under intervjuet var at de ikke hadde hatt stort fokus på skriftliggjøring, men at det var noe hun ønsket å gjøre i neste arbeid. Ønsket var at den som bidro med fortellingen skrev den ned, og skrev referatet av refleksjonen. Dette fordi hun mente at skriftliggjøring var en del av en refleksjonsprosess, at det skjer mye refleksjon når man skriver. I det prosjektet som hadde vært, var det bare hun som leder som hadde skrevet referater. Måten hennes å beskrive denne fasen på blir litt overfladisk, noe Kvistad og Sørstad sier at denne fasen gjerne blir i starten (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 149).

Informant 2 sier at de har faste refleksjonsmøter en gang i uka, i faste grupper på tvers av avdelinger. De bruker forskjellige typer skriftlig dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag. Samtidig bruker de tid på avdelingsmøter og personalmøter til å reflektere rundt arbeidet sitt. Hun påpekte at alle møter ble brukt til refleksjon. Dette ble mulig på grunn av barnehagens størrelse og utforming. Det at hun som styrer brukte mye tid på kjøkkenet i løpet av dagen, gjorde at praktiske ting ble avgjort der, fremfor på møter.

Evaluering skjedde hele tiden underveis, men en mer formell evaluering skjer på slutten i forbindelse med sluttrapport eller produkt, og i en evaluering av barnehagens årshjul. Hun viste meg noen av sluttproduktene, blant annet en film, en bok og en rapport. Boken var full av bilder og fortellinger om hvordan arbeidet hadde startet, utviklet seg, og hva de hadde oppnådd. Slike produkt laget de ikke av alle prosjekt, men av et utvalgt i løpet av året. Denne utformingen var det styrer selv som sto for. Alle hadde ansvar for å innhente dokumentasjon, mens hun var den som samlet det, fant den røde tråden fra alle avdelingene, og laget en dokumentasjon som gjaldt for hele barnehagen.

4.1.3.4 Implementeringsfasen

Denne fasen består av å sette i kraft de tiltakene man har vurdert som gode (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 156). Dette er også en fase ingen av informantene snakket spesielt mye om, de mente det gikk av seg selv. Mye av implementeringen skjedde underveis, i små steg. Begge informantene mente at deltakerne var så motiverte og stolte av det de hadde oppnådd at det ikke var noen utfordring å få resultatene implementert.

4.1.3.5 Videreføringsfasen

Denne fasen kommer etter man er ferdig med arbeidet, og man ser fremover. Den handler om hva man har lært om et utviklingsarbeid som kan videreføres i en videre utvikling og et nytt arbeid (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 159). Informant 1 sa at denne fasen for dem handlet om å bruke evalueringen av hele prosjektet. Et eksempel hun nevnte var at hun ønsket å trekke inn mer skriftliggjøring. I ettertid har hun jobbet med å organisere lignende opplegg videre. Hun ønsket å se på andre måter å gjennomføre møtene på, og se på andre mulige metoder enn praksisfortellinger.

Informant to sier at dokumentasjonen brukes som arbeidsverktøyet vårt. Dermed ser de gjennom den hva de kan videreføre. Sluttproduktet blir ekstra viktig i den sammenhengen, fordi det gjør at prosjektet lever lenger.

4.1.3.6 Drøfting av fasene

Resultatene viser altså at det er forskjellig hvor mye vekt hver informant legger på hver fase av arbeidet. Implementeringsfasen som Kvistad og Sørstad presenterer var nesten ikke representert, i den grad den var tilstedeværende var det lite bevisst. Jeg ser både fordeler og ulemper med å organisere mye og mindre. Å sette opp mål, og lage en ganske detaljert plan for arbeidet kan for noen virke mer ryddig. Dermed kan de, som informant 1 sier, konsentrere seg om arbeidsoppgavene sine. Dette kan føre til større fokus på refleksjoner fremfor organisering. Ulempen blir at det føles litt bindende, eller at individene føler at de har lite innvirkning på arbeidet. Her kommer fordelene med at organiseringen er mer opp til deltakerne; de føler større eierskap til arbeidet ved å lede etter egne behov. Samtidig kan enkelte føle at de får for mye ansvar, eller at de ikke greier å konsentrere seg hvis fremdriften i arbeidet virker uryddig. Målet med et utviklingsarbeid er at barnehagen sin handlingskompetanse skal utvikles. Kvistad og Sørstad sier at fasene i arbeidet er viktig, men ikke

nødvendigvis lineær (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 128). De sier også at deres presentasjon er et forslag på hvordan man kan dele inn i faser, men ikke nødvendigvis en fasit. Hvis jeg sammenfatter dette og resultatene, kommer jeg frem til at fasene i et utviklingsarbeid kan tilpasses hver enkelt barnehage. Det er mange måter å gjøre dette på. Det kan se ut som både deltakerne og lederen har stor betydning for hvordan arbeidet organiseres. En annen faktor jeg ser er at dokumentasjon har stor betydning for informantene. Dokumentasjon kommer jeg inn på i neste avsnitt.

4.1.4 Dokumentasjon

Resultatene viser at Reggio Emilia barnehagen hadde veldig mye fokus på dokumentasjonen, både under og etter arbeidet. Den andre informanten sier at de dokumenterte i liten grad, men at det var en av de tingene de ønsket å fokusere mer på under neste arbeid. Begge sier at dokumentasjon har stor betydning i arbeidet.

Jeg har nevnt tidligere at jeg mener et utviklingsarbeid er en dokumentert utvikling. Det er dermed nødvendig å dokumentere arbeidet. Informant 2 legger som nevnt stor vekt på dokumentasjon som metode i arbeidet. Hun sa at all utvikling skjer gjennom en form for dokumentasjon, enten praksisfortellinger, foto, video eller produkt. De brukte dette som grunnlag for refleksjon, og dermed blir det det Åberg kaller pedagogisk dokumentasjon (Åberg & Taguchi, 2006, s. 20). Det er dokumentasjon som gir dem noe å jobbe med som gir fremgang i prosjektet. Et sitat som er dekkende fra intervjuet er: «Vår utvikling går gjennom dokumentasjon av praksis med barna». Dokumentasjon er selve arbeidsverktøyet. Hun sier også at det med dokumentasjon tar mye tid. Samtidig er det så viktig for deres barnehage, at det er verd det. Hvis en ansatt observerer noe, enten en situasjon, eller at den sitter igjen med et inntrykk etter et opplegg som hun føler må skrives ned, så er det lov å prioritere dette. Selv om det ikke nødvendigvis passer så godt, kanskje de er på vei ut, eller hun burde ha ryddet noe. Dokumentasjon kommer først, og om det er nødvendig så får ungene gå for «lut og kaldt vann det øyeblikket» (som hun sa). Mine synspunkt på akkurat dette er at jeg er enig i viktigheten av dokumentasjon, og for meg blir det veldig riktig å gjøre slik som informant 1 sa de skulle gjøre.

«Vår utvikling går gjennom dokumentasjon av praksis med barna».
Informant 2

Det vil si at hver enkelt får større ansvar for skriftliggjøring av den dokumentasjonen de selv bringer på banen. Og dette mener jeg av samme grunn som hun sier; at det er en del av læringsprosessen. Det skjer mye refleksjon i selve skriveprosessen, både når man skriver praksisfortellinger og under referatskriving etter endt felles refleksjon. Dokumentasjon underveis kan fungere som en evaluering, en bevissthet om hvor vi er. Kvistad og Sørstad sier at det er spennende å stoppe opp og sette ord på egen utvikling, om det er i form av praksisfortellinger, intervju eller samtaler (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 170). Det kan også bare samles og tas frem til slutt, for å lage et sluttprodukt som dokumenterer veien man har gått. Hvis man dokumenterer kunnskapen man oppnår vil den også leve lenger; man får brukt kompetansen man oppnår. Med fare for å ta sitatet litt mer bokstavelig enn det var tenkt, tenker jeg at eksempelet til informant to blir litt i overkant. For meg blir det ikke riktig å la det å dokumentere gå over omsorgen ovenfor barna, selv om det bare er et

øyeblikk. Da tenker jeg at man må gjøre det som må gjøres først, og så skrive ned det man husker litt senere. Jeg er enig i at det å sette av tid kan være en utfordring, og mange ser det nesten ikke som mulig. Her må man finne en gylden middelvei. Og som nevnt tidligere; det som fungerer i en barnehage, fungerer ikke nødvendigvis i en annen. Dermed må dette også tilpasses.

Jeg synes lærebøkene burde ha viet dokumentasjon underveis i et utviklingsarbeid større oppmerksomhet. Det finnes mye teori om pedagogisk dokumentasjon i seg selv, men i sammenheng med utviklingsarbeid får det ikke så stor plass. Det er kanskje en selvfølge, og dermed ikke viet mye plass. Nylig kom regjeringen med et forslag om at dokumentasjon og vurdering bør hjemles i loven, og det er noe jeg støtter meg til (Kunnskapsdepartementet, 2013). Da antar jeg at hele temaet vil få større oppmerksomhet, også som en del av utviklingsarbeid, eller barnehagens utvikling/ historie generelt.

4.2 Lederrollen

Lederrollen i et utviklingsarbeid er så aktuelt for min problemstilling at jeg velger å drøfte det for seg selv. Jeg drøfter først de forskjellige oppgavene til en leder i sin helhet, før jeg går nærmere inn på dette med motivasjon. Dette er viet stor plass fordi både jeg ser på det som, og resultatene viser at dette er en veldig stor del av lederrollen.

4.2.1 Leders oppgaver i et utviklingsarbeid

Jacobsen og Thorsvik sier at hensikten med ledelse er å få andre til å arbeide mot bestemte mål, yte godt, og trives mens de gjør det (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 381). Kort sagt handler lederoppgavene i et utviklingsarbeid om å organisere arbeidet, sette i gang og drive lærings- og refleksjonsprosesser og å motivere de ansatte (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 235). Dette kan linkes til de tre hoveddimensjonene av ledelse jeg presenterte i teorien, nemlig oppgaveorientert ledelse, relasjonsorientert ledelse og endringsorientert ledelse. Jeg går nå inn på disse dimensjonene.

Organiseringen av arbeidet handler ifølge informant 1 om å ha oversikt over planer, organisere møtene og «sy sammen» slik at ting fungerer. Hvis jeg skal plassere denne arbeidsoppgaven i en av hoveddimensjonene til Grønhaug, Hellesøy og Kaufmann (2001), blir det under oppgaveorientert ledelse. Dette var en rolle hun likte veldig godt, og som hun følte mestring og trivdes i. Det å planlegge, gjennomføre og vurdere er viktige lederoppgaver som krever didaktisk kompetanse (Kvistad & Sjøpstad, 2005, s. 128). Informant 1 gjorde klart alt av rom, ryddet tid, ordnet med tilsyn til barna og ordnet opp i forskjellige uforutsette hendelser (som sykdom). Informant 2 brukte ikke mye tid på denne oppgaven. De hadde fastlagte møter, men hun så gjerne at de ansatte avtalte og organiserte eventuelle endringer og annet når behovet var der, men dette sto de for selv. Informantene gjorde altså dette på forskjellige måter. Jeg synes begge metodene kan argumenteres godt for, samtidig som det ikke må bli for mye av verken det ene eller det andre. Det viktigste er at personalet opplever indremotivasjon i det arbeidet som gjøres. Om det kommer av å få ting servert, eller om det kommer av mest mulig deltakelse i alle sider av arbeidet har ikke så mye å si for meg. Jeg

støtter meg dermed til det Kvistad og Sørstad sier om at vi har forskjellige behov, men at lederrollen handler om å støtte og bekrefte mestring (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 168). Å kjenne og vite om de ansatte sine behov, er en del av jobben. I dette beveger jeg over på en annen lederoppgave, nemlig den relasjonsorienterte ledelsesdimensjonen. Den handler om å støtte og motivere lærings- og refleksjonsprosesser. Denne henger tett sammen med den tredje dimensjonen; endringsorientert ledelse.

Jeg har skrevet tidligere om at utvikling og læring henger tett sammen, og at endringskompetanse innebærer at man har læringskompetanse. Kloep og Hendry sier at for å utvikle seg må man gjennom en overgang, møte en utfordring. Det er forskjellig hvor mye utfordringer vi tåler og trives med, og for å tilpasse dette må man kjenne den personen det er snakk om. Ifølge Kvistad og Sørstad møter man ofte motstand fra personalet under et utviklingsarbeid, selv om mine informanter sier at de ikke har opplevd dette (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 145). Motstand handler om forskjellige reaksjoner på endring. En endring innebærer en prosess fra fortid til fremtid, hvor vi står midt i. Jeg presenterte Claes Jansen beskrivelse av en endringsprosess, fireromsleiligheten (Gotvassli, 2004, s. 149). Vi starter i rommet for selvtilfredshet, beveger oss inn i rommet for fornektelse, kaosrommet, og til slutt rommet for fornying. Endringsorientert ledelse handler om å følge sine ansatte gjennom denne leiligheten. Det er forskjellig fra person til person hvor lang tid vi bruker i en endringsprosess, i hvert rom, og hva som skal til for å utløse disse reaksjonene. Man må derfor utøve både relasjonsorientert og endringsorientert ledelse samtidig. Dette mener jeg er viktig når det gjelder utvikling av kompetanse i barnehagen. Trygghet for deltakerne er viktig, men det er også viktig å møte utfordringer, gå gjennom endringer for å oppnå utvikling. Jo flere utfordringer man takler, jo større blir den grunnleggende tryggheten, som igjen gjør at man takler større utfordringer. Ressurssystemet som Kloep og Hendry snakker om øker (Kloep & Hendry, 2003). Med et større ressurssystem har man større utviklingspotensiale.

Disse prosessene handler i stor grad om motivasjon, noe jeg ønsker å drøfte videre i neste avsnitt.

4.2.2 Motivasjon, mestring og motstand

Resultatene viser at en stor lederoppgave er å motivere, og holde på motivasjonen til de ansatte. En av mine største utfordringer som leder i et slikt arbeid tror jeg vil være å motivere. Spesielt hvis man først har kommet inn i en ond sirkel når det motivasjon, eller motstand. Resultatene fra intervjuene viser at de opplevde lite motstand. Jeg mener dette kan skyldes fokuset på utvikling fremfor endring. Ordet endring legger opp til motstand, mens ordet utvikling, er et mer positivt ladet uttrykk (Kvistad & Sørstad, 2005, s. 172). Utvikling kan være både negativ og positiv, men vår assosiasjon til ordet vil ofte være positiv. Det vil si at vi ser på utvikling som en positiv endring. Endring kan assosieres til at det vi gjør ikke er bra nok, og det får dermed en negativ assosiasjon.

Liten motstand kan også bety stor grad av motivasjon for arbeidet. Som jeg nevnte tidligere er det forskjellig hva vi motiveres av. Jacobsen og Thorsvik presenterer ulike teorier om forutsetninger for motivasjon, av blant annet Maslow og McClellands, og trekker ut hovedpunktene i disse (Jacobsen &

Thorsvik, 2007, s. 224). De sier at forutsetningene for å motivere ansatte kan sammenfattes i to punkter; tilfredstillelse av egne behov, og skille mellom indre belønning og ytre belønning. Mennesker motiveres av egne behov, og tilfredstillelsen av disse. Vi har forskjellige behov, og man kan dermed ikke forvente at det som motiverer én, motiverer en annen. Dette har jeg også nevnt tidligere i resultatene; at informantene mine utøver lederrollen på forskjellig vis, med vellykket resultat. Dette viser at de ansatte motiveres av ulike faktorer.

Vi deler som nevnt i teorien inn motivasjon i ytre og indre motivasjon. Det vil si at vi oppnår ytre eller indre belønning. Indre belønning vil si at man belønnes av egne positive følelser knyttet opp mot handlingen, mens ytre belønning vil si belønning man får fra andre. For å yte godt er det ifølge Hackman og Oldham nødvendig med indre motivasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 233). Faktorer som må være til stede er at oppgaven føles som meningsfull, følelsen av ansvar og kompetanse nok til å vurdere eget arbeid. Jeg kommenterer disse hver for seg.

Å oppleve arbeidet som meningsfullt handler om graden av indre motivasjon. Informantene opplevde som nevnt ikke stor motstand, og følte heller ikke at motivasjon var noen stor utfordring. Dette nettopp fordi de ansatte så på arbeidet som meningsfullt. Jeg spurte informant 2 om alle var like motivert, og hva hun gjorde hvis noen ikke var det. Hun sa at det var enkelte som ikke var like indremotivert, men hun jobbet ikke spesielt med dem. De som var motiverte tok ansvar og drev arbeidet fremover likevel. Så var det bare å vente på at de andre ble med. Hun trakk frem dette med at alle hadde ansvar, og at hun ikke kunne tvinge noen til å utvikle seg. Og det hadde det aldri vært noe langvarig problem, etter en stund fant også de umotiverte noe de brant for, som de fokuserte på og jobbet med.

Når det gjelder hvordan man motiverer under et slikt arbeid, synes informant 1 det var vanskelig å svare på. Det hun kunne si at var at hun trodde det var lettere å delta når man visste at man hadde en leder som kunne ordne alt det praktiske, slik at de som skulle delta bare kunne møte opp, og fokusere på selve utviklingen. Det å bidra med egne praksisfortellinger mente hun også at var god motivasjon, som førte til at hver enkelt følte deltakelse. Hun sa også at det å reflektere, og å oppdage at det skjer en utvikling inni deg, er motivasjon i seg selv. Begge informantene nevner dermed ansvar for arbeidet som en faktor, slik som Jacobsen og Thorsvik sier. Hvis man ser dette i forhold til mestringsmodellen til Kloep og Hendry, så ser man at de ansatte får passende utfordringer i forhold til arbeidet (Kloep & Hendry, 2003). Det å ta ansvar for praksisfortellinger var passende ansvar for dem, som gjorde at de opplevde arbeidet i seg selv som meningsfullt og motiverende. Jeg mener dette også handler om graden av selvbestemmelse, og at denne måten å gjøre det på tydeligvis passet de ansatte godt. Det er som Jacobsen og Thorsvik sier, forskjellig hva man blir motivert av; noen vil ha mye servert, andre vil lede mest mulig selv (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 224). Leders rolle handler da om å kjenne de ansatte sine behov. Her kommer igjen relasjonelle forhold inn, og det jeg nevnte i forrige avsnitt, relasjonsorientert ledelse (Grønhaug, Hellesøy og Kaufmann i Kvistad & Sjøpstad, 2005, s. 168). Man må ha evnen til å lytte, observere og dermed tolke hva som passer sine ansatte, den avdelingen og den enkelte person. Toleranse blir et stikkord.

Et godt eksempel på en leder som er aktuell i media i disse dager er Jarle Andhøy, og hans program Tangreuddampen. Her motiverer han flere utviklingshemmede til å gjennomføre et seilas. Det innebærer utfordringer som er helt på kanten av hva de kan, men med han som motivator får de det til. Jeg synes han viser unike evner innenfor dette med toleranse og motivasjon. Dermed blir han et godt eksempel på det jeg ønsker å få frem; lederrollen handler i stor grad om motivasjon, og man må ha egenskapen toleranse, for å motivere ansatte til å yte sitt beste.

4.2.3 Hvordan motivere?

Som nevnt er det viktig å øke graden av indremotivasjon for at de ansatte skal yte godt.

Selvbestemmelsesteorien viser forskjellige grader for hvordan dette kan gå. Men hvilke faktorer påvirker selvbestemmelsen? Deci og Ryan (i Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 138) og Jacobsen og Thorsvik (2007, s.228) har presentert ulike faktorer og virkemidler som påvirker motivasjonen. Dette er;

- Deltakelse i beslutningsprosesser
- Tilbakemelding fra betydningsfulle og signifikante andre
- Involvering fra betydningsfulle andre
- Optimal vanskegrad ut fra forutsetninger og individuelle evner.
- Belønning
- Jobbutforming
- Psykologiske jobbkrav
- Teamarbeid
- Målstyring.

Jeg presenterer resultatene for hvert punkt. Noen mer enn andre fordi de i større grad ble kommentert av informantene enn andre.

Begge informantene nevner deltagelse som viktig. De mener at stor grad av medvirkning har en positiv innvirkning på motivasjonen, selv om de gjør dette på forskjellige måter. Som nevnt er det viktig at dette tilpasses de ansatte; at de opplever deltagelse og beslutningsansvar der de får de til, med fortsatt følelse av mestring.

Informant 1 snakker spesielt varmt om dette med positiv tilbakemelding og mestringsfølelse for de ansatte. Hun ser på det som hennes oppgave å gi positive tilbakemeldinger, og velger å holde tilbake de kritiske. Informant 2 ser også på det som hennes ansvar å gi tilbakemelding på både positive og kritiske observasjoner. Det at de svarer forskjellig her tror jeg har med stillingene deres å gjøre; at informant 1 er fagleder og informant 2 styrer. Hun har dermed større ansvar enn informant 1.

Når det gjaldt motivasjon og leders rolle, gikk disse hånd i hånd. Leders rolle var å være pådriver, samtidig som de var opptatt av at alle hadde ansvar for å drive arbeidet. Her nevnte informant 2 igjen demokrati, og at det er toveis forpliktelse. Hun la til rette for at alle skulle bli inspirert og motivert, men de måtte selv ta ansvar for å bli det. I hennes rolle kom igjen et av kjerneordene frem, delaktighet. Hun snakker

mye om dette med involvering. Hun ser på seg selv som en likeverdig deltaker i arbeidet. Dette mener hun er motiverende for de ansatte.

Optimal vanskelighetsgrad har jeg allerede nevnt. Tilpasset mengde ansvar og utfordringer er viktig for å mestre. Følelsen av mestring øker motivasjonen.

Belønning blir ikke nevnt i stor grad av informantene. Jeg tror det handler om at de definerte belønning under motivasjon og ros. Dette tror jeg har sammenheng med den organisasjonen en barnehage er. Ytre belønning i form av lønn eller goder er ikke noe en barnehage kan tilby, på samme vis som mange større, gjerne private bedrifter kan. Barnehagen er ofte en del av kommunen, og har dermed begrenset budsjett. Belønningen i en barnehage handler i stor grad om den indre belønningen. Som leder må man motivere på en slik måte at arbeidet blir meningsfullt for den enkelte bare fordi det er det, uten stor grad av ytre belønning sett bort fra ros og motivering. Dette er man kanskje ikke like bevisst til enhver tid, fordi det blir en selvfølge, og dermed ble det ikke fokusert på dette under intervjuene.

Jobbutforming er teorien til Hackman og Oldham som sier det er tre psykologiske tilstander som må være tilstede for å yte godt (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 233). Det er; følelsen av meningsfulle oppgaver, personlig ansvar for resultat og muligheten til å vurdere eget arbeid. Disse har jeg allerede nevnt, og drøftet i tidligere avsnitt. Begge informantene nevnte det som viktig.

Psykologiske jobbkrav er seks behov som ansatte har. Jeg mener disse handler i stor grad om meningsfulle oppgaver, mulighet for ansvar og utvikling, og gode tilbakemeldinger. Igjen blir da leders oppgave, ifølge informantene, å tilpasse oppgaver til hver enkelt og anerkjenne arbeidet.

Teamarbeid synes jeg er interessant å se på. Jacobsen og Thorsvik sier at en selvstyrt gruppe bør styres etter prinsippene fokus på gruppe (fremfor individ), oppgaven (fremfor deler av den) og frihet. For å få til dette tenker jeg på størrelsen av en arbeidsgruppe. Jeg drøfter senere hensikten med å ha hele barnehagen med i et utviklingsarbeid, og fordeler og ulemper med dette. Likevel må jeg nevne det her og; for hvordan får man til disse prinsippene med en veldig stor gruppe? Her kommer hovedargumentet mitt for at et utviklingsarbeid bør være flere mindre grupper som jobber parallelt, men med frihet til å utvikle arbeidet i den retning de ønsker. Informant 2 sier at når det gjelder å lage sluttproduktet (dokumentasjonen) for hele arbeidet, var det hennes jobb å samle sammen den dokumentasjonen de forskjellige gruppene hadde. Dette skulle hun tolke, finne den røde tråden gjennom det hele og lage en felles dokumentasjon som gjaldt for hele barnehagen. På den måten jobber man med mindre grupper som gjør at hver enkelt får den innvirkningen på arbeidet som man ønsker, samtidig som man føler seg en del av en større gruppe som sammen har vært gjennom en utvikling. Dette tror jeg er veldig viktig for et godt samlet resultat.

Målstyring vil si å bruke mål som motivasjonsfaktor (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 238). De sier at klare mål med tidsfrister er en fordel, samt at de oppleves som passe utfordrende. Dette igjen passer med det jeg har nevnt med utfordringer. Samtidig svarer informantene forskjellig på det med klare mål; en synes det er fordel, mens en liker å ha åpne mål. Begge argumenterer med ansattes ønsker og behov. Jeg lander nok på at dette handler litt om barnehagen sin størrelse, og kanskje også om leders erfaringer. Det er tryggere med klare mål,

og dermed lettere å starte med. Deretter kan man tilpasse mer etter hvert, og utfordre seg selv som leder etter hvert som man får mer erfaring.

4.3 Veiledning

Veiledning er en viktig lederoppgave, og stor del av et utviklingsarbeid. Det er gjennom en form for veiledning man organiserer arbeidet. Eller er det det? Jeg starter med å drøfte akkurat dette, hva er veiledning?

4.3.1 Hva er veiledning?

Veiledning handler ifølge Tveiten om å styrke veisøkers mestringsfølelse gjennom dialog basert på kunnskap og verdier (Tveiten, 2008, s. 19). Informant 1 mener at veiledning handler om å bli bevisst handlingene dine. Når det gjaldt formell veiledning hadde hun jobbet mye med Marte Meo-metoden. Denne består av filming av ansatte, hvor det reflekteres rundt filmen i ettertid med fokus på det positive. Hun opplevde alltid å få gode tilbakemeldinger på veiledninger fra deltakerne, at de følte det hadde «skjedd noe». De var blitt mer bevisst sine egne handlinger, og det skjedde noe med holdningene deres. Uformell veiledning handlet for henne om å møte noen i gangen, eller at de kom på kontoret, og lurte på noe. I de situasjonene sa hun ofte hva hun mente selv, men at det var opp veisøkeren å ta en beslutning. Ellers i det daglige brukte hun ofte å si noe som var bra. Hvis hun skulle ta tak i noe som ikke var bra, startet hun ofte med å beskrive hva hun så. Dette fordi hvorforsspørsmål gjør ofte at den andre går i forsvar, noe som ikke ble hensiktsmessig.

Når jeg spurte hva informant 2 la i ordet veiledning kom hun kjapt på banen med at hun ikke likte ordet veiledning, men foretrakk å bruke ordet refleksjonspartner. Dette fordi at i ordet veileder ligger det at en vet mer enn en annen, og at den med mest kunnskap skal lære den andre noe. Det ble imot hennes prinsipper, og hun syns ordet ble litt farlig i forhold til makt. I hennes barnehage ønsket hun at alle skulle være refleksjonspartnere, uavhengig av stilling. Jeg spurte videre om ikke hun syns hun hadde en annen rolle enn de andre. Det gjorde hun, men hun brukte ikke ordet veileder. Hun som styrer ble en faglig inspirator, til de som ville lære mer selv, ikke nødvendigvis lære av noen. Hun mente også at selv om hun satt med mer kunnskap akkurat nå om for eksempel observasjon eller dokumentasjon, så begynte de andre å ta henne igjen på enkelte områder. Og da ble de refleksjonspartnere, eller en barnehage full av veiledere om man heller ville kalle det det.

Mitt synspunkt på dette med begrepet veiledning eller refleksjonspartner kommer jeg tilbake til. En form for veiledning som metode under et utviklingsarbeid ser jeg på som nødvendig. En veiledning skal føre til at veisøker selv reflekterer seg frem til noe som omhandler seg selv. Veilederrollen er dermed veldig viktig. Jeg ser at egentlig snakker teorien, informant 1 og informant 2 om samme tema; dette med makt i veilederrollen. Dette kan settes i sammenheng med den relasjonelle ledelsesdimensjonen; relasjonelle egenskaper er viktig. Det handler om å ha respekt og toleranse for sine ansatte. Samtidig er jeg enig i informant 2 sitt fokus på likeverd når det gjelder veilederrollen. Hvis en ansatt skal føle utvikling og trygghet under veiledning er det utrolig viktig at den også føler likeverd.

4.3.2 Frivillig?

Et viktig poeng som trekker seg ut i teorien om veiledning, er at veiledningen bør være frivillig (Tveiten, 2008). Dette er jeg for så vidt enig i, samtidig syns jeg ikke det er greit at enkelte kan velge å la være å delta. Informant 2 snakket litt om akkurat dette, at noen ikke var like motiverte som andre. Hun nevnte også dette med ansvar i forbindelse med motivasjon. Og det ønsker jeg å trekke frem. Når man er en del av barnehagen som helhet må man utfordre seg selv slik at barnehagens samlede handlingskompetanse utvikles. Dette må hver enkelt ta ansvar for. Så i forhold til det at veiledning bør være frivillig, så er lærings- og endringskulturen i barnehagen viktige faktorer. En god læringskultur vil føre til frivillig deltakelse i læring. Dette blir sirkulerende; veiledning er viktig for læringskultur, og læringskultur viktig for åpenhet i forhold til veiledning. Her kommer igjen leders rolle inn, fordi dette handler om motivasjon. Jeg ønsker igjen å trekke frem selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Den handler som nevnt om å få ytre motivasjon til å bli mest mulig lik indre (Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005, s. 134). I denne sammenheng blir det snakk om å motivere for å bli med på utviklingsarbeidet, og motta veiledning. Poenget blir at de ansatte føler selvbestemmelse når det gjelder veiledning. Når jeg spurte informantene mine om dette med motstand mot veiledning var det ingen av dem som opplevde dette. Igjen tror jeg det handler om at motivasjonen til deres ansatte er godt på vei indremotivert, fordi de oppfyller mange av de kravene/ faktorene som skal til for å få motiverte ansatte. Igjen dukker altså viktigheten av å være en motivator opp. Det er motivasjonen til de ansatte som driver hele utviklingsarbeidet fremover.

4.3.3 Gjennomføring av refleksjonsgrupper

Under avsnitt 4.1.3, utviklingsarbeid, presenterte jeg de forskjellige fasene av arbeidet. Her svarte informantene på hvilke metoder de brukte under utviklingsarbeid. Begge svarte at de reflekterte i grupper over forskjellige typer dokumentasjon. Gjennom dette og teorien er mitt inntrykk at grupperefleksjon er en vanlig måte å arbeide på under et utviklingsarbeid. Tveiten presenterer fire faser en refleksjonsgruppe er gjennom under et slikt arbeid (Tveiten, 2008, s. 125). Den første handler om å bli kjent. Den neste kalles stormingsfasen og handlet om konflikter. Etter det kom normingsfasen som handler om å klargjøre roller og forberede arbeidet. Til sist kommer utføringsfasen. Da jeg spurte informantene ble ingen av disse fasene nevnt. Dette er nok naturlig fordi utviklingsarbeidene foregikk avdelingsvis, og de som jobber sammen på avdeling kjenner hverandre ganske godt fra før. Jeg tenker likevel at man som leder bør være bevisst dem. Dette fordi en gruppe som jobber sammen til daglig kan endre litt roller i en refleksjonsgruppe, fremfor hvordan de samhandler i det praktiske arbeidet.

4.3.4 Gruppeveiledning og individuell veiledning- kan det kombineres?

Informantene mine sa begge at refleksjonsgrupper og gruppeveiledning ble brukt som arbeidsmetode under utviklingsarbeidet. Informant 1 la vekt på refleksjon rundt en praksisfortelling, mens informant 2 brukte også

andre former for dokumentasjon. Ingen av dem brukte en-til-en veiledning under et utviklingsarbeid. Jeg tenker at det kunne vært interessant å prøve en kombinasjon av gruppe og vanlig veiledning. Denne formen ville kreve mer tid, og dermed ressurser, og det er her den største ulempen vil være. Fordelene er at fokuset i en en-til-en veiledning ligger på veisøker, og kun den. Man kan i større grad tilpasse elementer fra de forskjellige veiledningsmodellene, etter hva som passer veisøkerens behov der og da. Under et utviklingsarbeid kan hver deltaker ha forskjellige behov selv om man som gruppe beveger seg i samme retning.

For at det skal være realistisk å få til dette kan ikke hyppigheten for hver enkelt være like ofte som gruppeveiledningen. Men man kan få til en veiledning i uka i tillegg til en grupperefleksjon i uka. Jeg ser det også som hensiktsmessig at en til en veiledningen er med nærmeste leder, det vil si assistent med sin pedagogiske leder, pedagogisk leder med styrer, og styrer som del av et nettverk. Dette fordi det er nærmeste leder som kjenner veisøkeren og dens behov best.

4.3.1 Veileder eller refleksjonspartner?

Da jeg intervjuet informant 2, og kom til spørsmålene om veiledning, uttrykte hun med en gang at hun ikke likte ordet veiledning, men foretrakk refleksjonspartner. Denne barnehagen hadde stort fokus på demokrati, og refleksjonspartner passet bedre til deres verdigrunnlag enn veiledning gjorde. Der og da syns jeg hun hadde et poeng, og i ettertid har jeg tenkt mye på dette. Jeg har lett, men ikke funnet spesielt teori om akkurat dette ordet, så drøftingen er støttet kun av mine personlige meninger. Som sagt liker jeg tanken, og ordet. Jeg ser poenget med demokrati i fokus. Informanten sier at «å veilede, da er det som om noen skal lære bort noe, at noen vet mer enn noen». Igjen, jeg forstår dette sett opp mot verdiene rundt demokrati. Samtidig, er det ikke sånn at noen innehar mer kompetanse enn andre på visse områder? Min utdanning bør da være verdt mer enn noen som ikke har utdanning, og jeg sitter med mer kunnskap på enkelte områder, så hvorfor skal ikke det erkjennes? Jeg liker tanken på demokrati, men samtidig blir det helt feil for meg at alle skal være likesinnet, for det er vi ikke. Vi må ikke være redde for å erkjenne egen kompetanse, og heller ikke skape et miljø hvor man ikke tillater at andre har mer kompetanse på ett område enn hva en selv har. Tittelen refleksjonspartner kan være fin i mange tilfeller, men den er ikke alltid dekkende. Dermed velger jeg fortsatt å bruke ordet veileder når det er relevant.

«Å veilede, da er det som om noen skal lære bort noe, at noen vet mer enn noen».
Informant 2.

4.1 Forskjell på liten og stor barnehage?

Da jeg valgte ut informanter var det flere faktorer jeg tok hensyn til. En av dem var at jeg ville se på utviklingsarbeid i en stor og en liten barnehage. Her var jeg interessert i å se om barnehagens størrelse kunne påvirke organiseringen av arbeidet. Det er mange faktorer jeg kan se på her, og jeg startet med antall deltakere i et prosjekt. Jeg spurte begge informantene om alle deltok i arbeidet, og hva som eventuelt var hensikten med

det. Informant 1 sa at i det arbeidet de hadde deltatt i, hadde ikke alle vært med, kun én avdeling. Dette var et valg de tok på bakgrunn av en tidsbegrensing, og at de er en barnehage med 10 avdelinger, og dermed ikke rakk å organisere noe lignende for alle. Fremover planla de at alle skulle delta, men med egne arbeid på hver avdeling. Tanken var at noen skulle kjøre parallelt, men ikke alle. På tross av dette, argumenterte hun for mange deltakere i et utviklingsarbeid. Hensikten med å involvere alle var å få et felles fokus. Jo flere man er, jo flere innspill får man frem, og kompetansen som ligger i personalgruppa blir mer synlig. Dessuten mente hun at man får frem flere kritiske innfallsvinkler når man er mange, enn når man er kun en avdeling.

Informant 2 sa at de kjørte arbeid med alle, og at noe annet var helt uaktuelt for dem. Om de skulle velge ut noen ville det kommet i konflikt med demokrati verdiene til barnehagen. De hadde heller ikke pedagogisk ledermøter i den barnehagen. Hun mente at å trekke opp en gruppe som skulle være over de andre gikk helt imot verdiene demokrati og likeverd. Samtidig jobbet ikke alle sammen hele tiden. Hver avdeling hadde sitt prosjekt, men alle med samme tema. Både avdelingsmøter, refleksjonsgrupper (grupper hvor alle de voksne var delt i to) og personalmøter var arenaer de reflekterte rundt prosjektene sine på. Det at de jobbet med prosjektet på flere arenaer gjorde at de holdt en samlet rød tråd på alle avdelinger. Dermed kunne de si at de deltar i ett og samme utviklingsarbeid.

Jeg mener forskjellen her handler om størrelsen på barnehagene. I utgangspunktet ønsker jeg at alle skal delta i et utviklingsarbeid. Samtidig ser jeg at det kan være utfordrende i enkelte veldig store barnehager, og man trenger heller ikke få utbytte av det. Det er ikke like lett å kjøre samme prosjekt på veldig mange, fordi da minsker mulighet for at hvert individ kan påvirke retningen. Jacobsen og Thorsvik hevder at teamarbeid er en faktor som påvirker motivasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 228). En av prinsippene de presenterer er fokus på gruppe fremfor person. Hvis gruppen blir for stor vil dette komme i konflikt med individets deltakelse i beslutningsprosesser, og dermed eier- og ansvarsfølelse, som er viktige faktorer som påvirker motivasjonen. En veldig stor gruppe som deltar i utviklingsarbeidet vil dermed minske følelsen av deltakelse for hver enkelt deltaker. Man får dermed mindre utbytte av arbeidet. Samlet sett vil det kunne bety dårligere resultat for hele utviklingsarbeidet.

Andre fordeler med å være en større barnehage kan være at man har mer kompetanse å spille på når man har flere deltakere. Man har også flere samarbeidspartnere i forhold til å rydde tid og rom til gjennomføring (flere som kan ta hånd om barna under møter). En mindre barnehage vil bli mer sårbar i forhold til gjennomføring i tilfeller med sykdom eller annet fravær. Samtidig har man igjen fordelene jeg nevnte tidligere, med større mulighet for en samlet kompetanseheving. Man kan også oppleve mer deltakelse i refleksjoner fordi gruppene er mindre og deltakerne tryggere på hverandre enn i en større barnehage. Alt dette viser igjen at man må tilpasse opplegget for hver barnehage, og at det ikke er noen fasit når det gjelder organiseringen.

5 Avslutning

Problemstillingen min er; «Hvordan organiseres utviklingsarbeid i barnehagen, og hvilken rolle har veiledning i dette arbeidet?». Jeg har valgt å se på dette fra styrers perspektiv. Etter å ha sammenfattet teori og resultat etter intervjuene kan jeg oppsummere noen korte trekk som gjelder for utviklingsarbeid i barnehagen;

- Et utviklingsarbeid har en klar start og slutt, og kan inndeles i faser underveis.
- Det starter med et ønske om en forbedring eller endring.
- Både organiseringen av selve arbeidet og lederrollen underveis i arbeidet tilpasses hver enkelt barnehage og deltakernes behov.
- Arbeidet skjer gjennom felles refleksjonsgrupper eller gruppeveiledninger.
- Lederrollen handler i stor grad om å motivere de ansatte.

Av dette har jeg kommet fremt til at fremdriften i et utviklingsarbeid er opp til hver enkelt barnehage.

Motivasjon er det som driver arbeidet fremover. Dokumentasjon er et nyttig verktøy av flere årsaker; både som grunnlag for refleksjon og til evaluering og senere bruk. Dokumentasjonen sier også noe om kompetansen til barnehagen har oppnådd. Et sluttprodukt av hele arbeidet kan forsterke mestringfølelsen til hver enkelt, samt virke motiverende for videre arbeid. Det gjør også resultatet synlig for alle de ansatte ved barnehagen.

Jeg startet med å si at barnehagen har vært gjennom en revolusjon de siste årene. Dette på grunn av den økte andelen barn som går i barnehage. Stortingsmeldinger de siste årene sier at kvalitetsutvikling i barnehagen skal prioriteres. Rammeplanen sier at kvalitetsutvikling innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (Rammeplan for barnehagenr, 2011, s. 22). En metode å få til dette på er utviklingsarbeid. For å drive dette arbeidet trenger vi dyktige pedagoger med kunnskap om kompetanseheving og utviklingsarbeid. Enkelte hevder at en førskolelærer ikke er godt nok rustet på lederrollen etter endt utdanning. Den nye Rammeplan for barnehagelærere legger enda større vekt på lederskap og kompetanse rundt dette, noe jeg syns er bra. Dette vil føre til at barnehagene blir godt rustet for å møte fremtidens utfordringer i forhold til barnehagedrift, og å opprettholde et godt kvalitetstilbud til de aller yngste i samfunnet vårt. For som informant 2 sier: «Vi kan aldri slutte å utvikle barnehagen»!

6 Referanseliste

- Carson, N., & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Foss, E., Hyrve, G., Klages, W., & Sataøen, S. O. (1999). *Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gotvassli, K.-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kloep, M., & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2003, april 3). *regjeringen.no*. Hentet oktober 15, 2012 fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009, mai 29). *Regjeringen.no*. Hentet oktober 2, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- Kunnskapsdepartementet. (2013, mars 22). *regjeringen.no*. Hentet april 6, 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>
- Kvistad, K., & Sørstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagen. (2011). Bergen: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Webområdet for Regjeringen- Kunnskapsdepartementet: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf
- Rammeplan for barnehagenr. (2011). Bergen: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Webområdet for Regjeringen- Kunnskapsdepartementet: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, M. V. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sollien, T. H. (2011, august 15). *Regjeringen.no*. Hentet oktober 2, 2012 fra
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Evaluering_kompetansestrategi/Sluttrapport_FAFO.pdf
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning- mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 12 17). *Utdanningsdirektoratet.no*. Hentet fra
<http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Statistikk/Oversiktstall-2005-2010/>
- Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

7 Vedlegg: Intervjuguide

Cathrine Lossius Brevik

Problemstilling

Hvordan organiseres utviklingsarbeid i barnehagen, og hvilken rolle har intern veiledning i dette arbeidet?
Styrers perspektiv.

Innledning

Presentasjon av meg

- Oppgaven
- Opptak, ca. tidsbruk
- Rett til å avbryte.

Pres av informant:

- Alder
- Utdanning
- Arbeidserfaring
- Hvor lenge i barnehage (generelt)?
- Som styrer?
- I denne barnehagen?

Pres av barnehagen

- Type barnehage
- Antall barn
- Antall ansatte

Utviklingsarbeid- styrers perspektiv

1. Hva er din forståelse av ordet utviklingsarbeid?
 - Målet med utviklingsarbeid (perspektiv)?
 - Hensikten med at det gjelder alle?
2. Hvordan starter et utviklingsarbeid i barnehagen?
 - Tema, hvordan kom man frem til det? Demokratisk, eller med styring?
 - Teori som grunnlag, evt. hvordan?
3. Hvordan utvikles arbeidet (er planene lagt på forhånd, eller etter hvert, endres de)? Læringssystem?
 - Motivasjon underveis. Hvordan motivere?
 - Hvordan vil du beskrive sin (styrers) rolle?
4. Evaluering, underveis eller mot slutten, hvordan?
5. Hva er din viktigste rolle i et utviklingsarbeid?
 - Veiledning?

Veiledning- styrers perspektiv

6. Hva er din forståelse av veiledning i barnehagen?
7. I hvilken grad brukes veiledning som en del av utviklingsarbeidet?
 - Hvorfor, mål?
 - Selvbestemt, eller etter føringer, evt. fra hvem?
 - Hvem veileder hvem?
 - Hvordan er det organisert, faste tider, ved behov, hvem tar initiativ?
 - Hvis du er deltaker, hvordan forbereder du deg (er du veileder eller veisøker)?

Avslutning:

- Noe vi ikke har vært innom?
- Gi rom for spørsmål eller muligheten til å avklare.