

# Kompetansemobilisering i barnehagen og teamledelse

---

Hvordan nyttiggjør pedagogisk leder seg av de ulike kompetansene til  
medarbeiderne i teamet?

**Håkon Hvistendahl**

Kandidatnummer: 6037

**Bacheloroppgave  
BHBAC3950**

Trondheim, mai 2019

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



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
1.1 Mål for oppgaven .....	2
1.2 Avgrensning og begrepsavklaring.....	3
2. Teori .....	4
2.1 Rammeplanen og kompetanse for fremtidens barnehage (2018- 2022).....	4
2.2 Kompetansebegrepet og kompetansemobilisering .....	5
2.3 Opplevd kompetansemobilisering.....	6
2.4 Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori og indre motivasjon.....	6
2.5 Csikszentmihalyi flytsonmodellen og mestringsmotivasjon .....	7
2.6 Situasjonsbestemt ledelse .....	8
2.7 Team og team organisering .....	10
2.8 Teamledelse.....	11
3. Metode.....	13
3.1 Valg av metode, intervju og intervjuguide .....	13
3.2 Valg av respondenter til intervju .....	14
3.3 Gjennomføring av intervju og problematikk med bruk av intervju.....	14
3.4 Reliabilitet, validitet og etikk .....	15
3.5 Etterarbeid av data.....	16
4. Funn og drøfting.....	18
4.1 Kompetanse og kompetansemobilisering.....	18
4.2 Team.....	21
4.3 Ledelse .....	23
4.4 Mestring .....	25
5. Avslutning .....	27
6. Referanseliste .....	29
Vedlegg .....	32

## 1. Innledning

De ansatte sin kompetanse er avgjørende for å sikre god kvalitet i barnehagen. Dette kan tolkes ut fra faglitteraturen og politiske dokumenter rundt temaet. Gotvassli skriver at «Personalets kompetanse anses å være det viktigste bidraget for å sikre god kvalitet i barnehagen.» (Gotvassli, 2013a, s. 126). Vi kan også se at den pedagogiske lederen har et viktig ansvar i å sikre faglig utvikling hos sine medarbeidere i en ny rapport publisert av Kunnskapsdepartementet: «Pedagogiske ledere er ansvarlige for medarbeidernes utførelse av det pedagogiske arbeidet og har et ansvar for å veilede og utvikle medarbeiderne faglig.» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 165). Dette understreker relevansen temaet har i barnehagesektoren og med utgangspunkt i dette blir kompetanse en nøkkelfaktor for å realisere kravet om kvalitet i barnehagetilbudet. Personlig er jeg opptatt av hvordan vi skal bruke kompetansen til alle ansatte for at det skal komme alle i barnehagen til gode. Dette er også primært det som har motivert meg for å skrive oppgavens tema, basert på egen jobberfaring i barnehage. Jeg har jobbet som assistent før jeg begynte studie som barnehagelærer. En ting jeg opplevde var et manglende fokus fra pedagogisk leder sin side på å synliggjøre og ta i bruk assistenter og andre medarbeidere sin kompetanse i teamet. Dette bidro til at jeg ville fordype meg i dette temaet og lære mer om det siden jeg skal bli fremtidig pedagogisk leder. Med andre ord ser jeg på denne prosessen rundt å skrive oppgaven som en god mulighet til å lære og få mer innsikt i dette temaet før jeg skal ut i arbeidslivet. Disse tankene koker da ned til en problemstilling jeg vil utforske nærmere som er:

**«Hvordan nyttiggjør pedagogisk leder seg av de ulike kompetansene til medarbeiderne i teamet?».**

### 1.1 Mål for oppgaven

Oppgaven og problemstillingen har et lederperspektiv, dette ble naturlig ettersom jeg går fordypning innenfor ledelse i en lærende barnehage. Lederperspektivet i denne sammenhengen er pedagogisk leder i barnehagen. Jeg vil undersøke hvordan pedagogisk leder kan nyttiggjøre seg av de ulike kompetansene i teamet i praksis. Dette skal jeg belyse ved å intervju to pedagogiske ledere som jobber i forskjellige barnehager. Fokuset i intervjuene er å få frem lederen sine erfaringer, tanker og refleksjoner rundt problemstillingen. Hvorfor jeg velger det kommer jeg tilbake til i metodekapittelet. Spørsmålene i intervjuet vil begrense seg primært til temaene kompetanse og team. Sammen med dette skal jeg også velge ut relevant teori og faglitteratur som kan belyse problemstillingen og drøfte funnene jeg får fra intervjuene mine.

## **1.2 Avgrensning og begrepsavklaring**

Det ble tidlig klart for meg hva jeg ville skrive om, og hvordan hele personalet kunne aktivt involveres i barnehagens praksis. Dette gikk ut på at de ikke bare skulle være passive mottakere av informasjon som utførte oppgaver de fikk beskjed om ovenfra og ned. Det jeg slet med var å finne begreper og temaer som kunne favne denne problemstillingen. Etter å ha lest meg opp på pensum ble det klart for meg at bruk av team og komplementær kompetanse måtte bli en helt sentral del av problemstillingen (Gotvassli, 2013a, s. 170- 171). Dette bidro til at jeg siktet meg inn mot en fungerende problemstilling ganske fort.

De jeg har intervjuet i oppgaven er pedagogiske ledere som har barnehagelærerutdanning. Hvis ikke noe annet er spesifisert er medarbeidere brukt for å beskrive andre ansatte i teamet som ikke er pedagogiske ledere.

I denne oppgaven er det noen begreper som går igjen mye og det er team, kompetanse og motivasjon. Begge begrepene er store som har ført til at jeg må operasjonalisere dem. Det innebærer at jeg har valgt ut noen sider ved begrepene team, kompetanse og motivasjon for at de skal kunne brukes innenfor oppgavens rammer. Team, kompetanse og motivasjon er temaer som blir en del av teorikapittelet mitt, og der blir det redegjort for hva jeg legger i begrepene og hvordan de skal forstås når jeg bruker dem gjennom teksten.

## 2. Teori

I dette kapittelet skal jeg legge frem det jeg vurderer som relevant faglitteratur, teori og dokumenter knyttet til problemstillingen for denne oppgaven. Sentrale temaer for dette kapittelet vil bli team, kompetanse, motivasjon og ledelse. Innenfor litteraturen og teori har jeg valgt politiske dokumenter, primær- og sekundærkilder. Primærkilder er i dette tilfellet basert på resultater fra en forfatter sin egen forskning og sekundærkilder er teori som har blitt gjengitt av andre forfattere (Ringdal, 2018, s. 129). Dette gjør jeg for at det faglige og teoretiske grunnlaget for oppgaven skal få både dybde og bredde. Bidragene kommer primært fra Wenche Aasen, Edward L. Deci og Richard Ryan, Kjell- Åge Gotvassli og Linda Lai. Jeg skal også se nærmere på relevant innhold i rammeplanen og «Kompetanse for fremtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Innholdet i dette kapittelet vil være utgangspunkt for drøftingen rundt funnene jeg skal presentere senere i oppgaven.

### 2.1 Rammeplanen og kompetanse for fremtidens barnehage (2018- 2022)

Rammeplanen er en forskrift som er hjemlet i barnehageloven. Den skal gi retningslinjer for innhold og oppgaver i barnehagen (Larsen & Slåtten, 2015, s. 267). Der står det at pedagogisk leder skal lede det pedagogiske arbeidet innenfor det området man er satt til å lede (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. 2017, s. 15), heretter kalt «Rammeplan for barnehagen». Dette gjelder både personalet og barna. En lederoppgave blir da å sørge for at personalet har den nødvendige kompetansen til å innfri kravene fra rammeplanen. Oppgaven blir da å kartlegge kompetansebeholdningen i personalet opp mot kompetansekravene (Gotvassli, 2013b, s. 129- 130). Dette kan for eksempel være å se på hvilke kunnskaper eller ferdigheter medarbeiderne har sett i lys av en konkret oppgave basert på kravene fra rammeplanen.

Ansvar for lederen har for arbeidet med å ivareta nødvendig kompetanse blir også videre understreket i kompetansestrategien for fremtidens barnehage (2018- 2022) som er et verktøy for å støtte implementeringen av den nye rammeplanen. Her står det at den pedagogiske leder med sin kompetanse er gitt ansvaret sammen med resten av ledelsen til å ivareta barnehagens oppgaver. En rolle blir da å veilede sine medarbeidere til å benytte den nødvendige kompetansen for å løse barnehagens oppgaver og sørge for utvikling av kompetansen til medarbeiderne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Derfor er det viktig at personalet bruker kompetansen sin for å løse oppgavene i det pedagogiske arbeidet og det er pedagogisk leder sitt ansvar at den nødvendige kompetansen blir tatt i bruk og utviklet.

## 2.2 Kompetansebegrepet og kompetansemobilisering

Det finnes mange definisjoner på hva kompetanse er. I denne oppgaven og sett i forhold til problemstillingen vurderer jeg definisjonen til Lai (2004) som mest hensiktsmessig å bruke. «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.» (Gotvassli, 2013a, s. 127). Vinklingen på definisjon kan passe godt med problemstilling med at man skal ta i bruk kompetanse i teamet. Definisjonen leder mot at den er handlingsorientert med at man skal kunne utføre funksjoner og oppgaver innenfor en kontekst som i denne oppgaven er barnehagen. Denne tanken med at man skal ta i bruk eksisterende kompetanse i teamet kommer til å være bærende for bruken av kompetansebegrepet resten av oppgaven. Dette fører videre til et annet tema som er kompetansemobilisering.

I første del av kapittelet viste jeg til kompetansestrategien for framtidens barnehage (2018-2022), hvor viktigheten av kompetanseutvikling blir understreket. Kompetanseutvikling er også et innholdsrikt tema, som kan realiseres gjennom ulike tiltak som utvikling, anskaffelse, rekruttering og mobilisering av kompetanse. I en sårn prosess bør man tenke relativt bredt, men jeg kommer i denne oppgaven til å befatte meg primært med mobilisering av eksisterende kompetanse (Gotvassli, 2013b, s. 129).

Kompetansemobilisering handler om å ta i bruk eksisterende kompetanse hos medarbeiderne. Kompetansebeholdningen til barnehagen omfatter også den kompetansen som ikke blir tatt i bruk av ulike årsaker. Et eksempel på dette kan være en medarbeider som har kunnskap og ferdigheter knyttet til instrumenter og musikk men får ikke tatt i bruk denne kompetansen av ulike grunner. Denne problematikken kan løses ved kompetansemobilisering og at medarbeideren er motivert for arbeidet i barnehagen. Viktige faktorer som pedagogisk leder må tenke på for å tilrettelegge for kompetansemobilisering blir da indre motivasjon og opplevd kompetansemobilisering hos den enkelte medarbeider. Indre motivasjon er når man er engasjert for sin egen del, av fri vilje og fordi man er interessert i aktiviteten. I kontrast, vil ytre motivasjon være av en ekstern natur, som kan være belønning eller unngåelse av straff for å gjøre noe. Opplevd kompetansemobilisering handler ifølge Lai (2011) om at medarbeideren selv opplever å få brukt kompetansen sin i relevante oppgaver i sin nåværende jobb (Gotvassli, 2013b, s. 89- 91). Motivasjon og opplevd kompetansemobilisering er to viktige områder i det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven, så jeg vil dedikere plass til dem og se nærmere på de hver for seg.

### **2.3 Opplevd kompetansemobilisering**

«Opplevd kompetansemobilisering reflekterer i hvilken grad en medarbeider opplever å få adekvate muligheter til å trekke på sin egen kompetanse i sin nåværende jobb.» (Gotvassli, 2013b, s. 91). Begrepet er ikke det samme som kompetansemobilisering, istedenfor handler det om den subjektive opplevelsen enkeltpersonen selv har rundt å få brukt sin kompetanse i arbeidet. Dette er Lai sin definisjon på begrepet og den kan passe bra som grunnlag for å drøfte problemstillingen. Opplevd kompetansemobilisering kan være en viktig faktor ledere bør ha kunnskap om for å mobilisere eksisterende kompetanser, ettersom det er mye kompetanse i barnehagen som ikke blir tatt i bruk (Gotvassli, 2013b, s. 89). At medarbeideren opplever å få brukt kompetansen sin har relevans for barnehagen med at den enkelte blir mer indre motivert. De er mer lojale til organisasjonen og vurderer i mindre grad å slutte i jobben (Lai, 2011, s. 49). En årsak til dette kan være lav opplevd kompetansemobilisering som vil si at medarbeideren opplever i liten grad å få brukt kompetansen sin. I Lai (2011) sin forskning kommer det frem at opplevd kompetansemobilisering påvirker indre motivasjon i stor grad (Lai, 2011, s. 49- 55). Dette understreker viktigheten ved å fremme en medarbeider sin opplevde kompetansemobilisering, for at den enkelte skal ha et trygt grunnlag for å bruke kompetansen sin i teamet.

### **2.4 Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori og indre motivasjon**

En viktig lederoppgave i barnehagen er å motivere personalet. Motivasjon kan forstås som en forklaring på hvordan menneskets atferd etableres, vedlikeholdes og avsluttes. Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 127- 129). I denne delen av kapittelet skal jeg begrense meg til indre motivasjon, da jeg vurderer det som mer relevant for oppgaven.

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) er en teori som gir en forklaring på hvordan indre motivasjon kan oppstå og styrkes. De argumenterer for at indre motivasjon stammer fra behovet vårt for kompetanse og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985, s. 5). Indre motivasjon er energi til handling og psykologiske prosesser, hvor den primære belønningen er opplevelsen av autonomi og at man har en effekt på miljøet rundt seg. Det indre behovet for kompetanse er det som driver oss til effektiv samhandling med verden hvor vi søker ønskede resultater fra handlingene våre. Deci foreslår at behovet for kompetanse fører til at mennesker søker og overkommer utfordringer som er optimale for ressursene man innehar, og at man tilegner seg kompetanse gjennom interaksjon med stimuli som er utfordrende (Deci & Ryan, 1985, s. 26- 28). Dette kan ha likheter til det Gotvassli beskriver som mestringskompetanse,

som utvikles først og fremst i et læringsmiljø som inneholder faglige og sosiale utfordringer der selvstendig arbeid og problemløsning blir vektlagt (Gotvassli, 2013a, s. 129). Motivasjon og mestring er to begreper som kan settes i sammenheng (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 127). For en pedagogisk leder og teamets kompetansemobilisering vil dette innebære å tilrettelegge for at medarbeideren får en grad av handlefrihet i et stimulerende arbeidsmiljø.

Selvbestemmelse handler da om medarbeideren sin opplevelse av frihet i hvordan den skal utføre sine handlinger. Mindre grad av selvbestemmelse i arbeidet vil da undergrave den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985, s. 29- 31). Selvbestemmelsesteorien er i kontinuerlig utvikling, det betyr at den hele tiden blir vurdert og endret ut fra aktuell forskning. Senere har behovet for tilhørighet blitt lagt til for at vi skal bli indre motivert (Deci & Ryan, 1995, s. 38). Teorien kan da oppsummeres med at den er basert på de tre grunnleggende behovene vi har for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Det vil si at teorien bygger på antakelsen om at dette er medfødte behov vi prøver å tilfredsstille (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 132). De tre hovedfaktorene som skaper indre motivasjon blir da.

- Tro på egen kompetanse, også kalt mestringstro.
- Selvbestemmelse i arbeidet.
- Tilhørighet til fellesskapet. (Gotvassli, 2013a, s. 161).

For at man som pedagogisk leder skal tilrettelegge for at medarbeidere blir indre motiverte bør fokuset ligge på arbeidsprosessene og arbeidsmiljøet (Gotvassli, 2013a, s. 161- 162). Forskning viser også at valg muligheter og positiv feedback fra kollegaer fremmer indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 85). I barnehagen kan det bety at man ikke må glemme betydningen av ros når det kommer til å motivere sine kollegaer.

## **2.5 Csikszentmihalyi flytsonemodellen og mestringsmotivasjon**

Flytsonemodellen til Csikszentmihalyi er en modell som illustrerer forholdet mellom opplevde krav, utfordringer eller oppgaver fra miljøet og den selvvurderte evnen til å mestre disse kravene, utfordringene eller oppgavene på den andre siden. For at enkeltpersonen skal oppleve god flyt i arbeidet sitt må forholdet mellom oppgavens vanskelighetsgrad og selvvurdert mestringsevne eller kompetanse være jevnbyrdig. Det vil si at oppgavene må ikke bli for enkle da det kan oppstå kjedsomhet, og oppgaven må ikke bli for vanskelig da det kan oppstå angstreaksjoner. En negativ konsekvens av å få for vanskelige oppgaver er at medarbeideren kan utvikle strategier for å unngå arbeidet eller medarbeideren kan i verste fall



utebli fra jobben i barnehagen. Denne modellen kan være et nyttig verktøy å ha kjennskap til for en pedagogisk leder når det gjelder å finne optimale utfordringer, og oppgaver i jobben. Når medarbeideren befinner seg i flytsonen vil det øke mulighetene for at personen bruker kompetansen sin (Skogen, 2013, s. 35).

Modellen kan da altså være supplerende for hvordan man kan tilrettelegge for at medarbeidere lykkes i arbeidet sitt, og mestrer ulike oppgaver som ivaretar mestringsmotivasjonen deres. Mestringsmotivasjon innebærer positive forventninger til å lykkes. Som vi har sett tidligere er dette viktig for at ansatte skal ta i bruk og mobilisere kompetansen sin, og vil være relevant for oppgavens problemstilling. Atkinson (1964) deler mestringsmotivasjon inn i mestringsmotiv og mestringsangstmotiv. Begge utvikler seg hos mennesker og i denne konteksten hos medarbeideren parallelt. De utvikles basert på erfaringer fra handlingene våre sett opp mot en definert standard. Et eksempel på dette kan være at en medarbeider får ansvaret for en musikkaktivitet. Hvis kravene som stilles blir for store eller uoppnåelige vil det føre til uheldige konsekvenser i forhold til mestringsmotivasjonen til medarbeideren. Dette vil resultere i at mestringsangstmotivet styrkes. Isteden bør man etter Atkinson (1964) sin forståelse tilrettelegge for som leder at listen legges et sted hvor medarbeideren kan mestre oppgaven. På denne måten sørger man for at mestringsmotivet blir det dominerende motivet i mestringsmotivasjonen. Oppsummert er fokus og kunnskap om medarbeiderne sine forutsetninger det viktigste elementet man kan ta med videre for å bygge mestringsmotivasjon og flyt hos medarbeideren. Dette innebærer som leder å best tilpasse oppgavens art til medarbeiderens forutsetninger slik at medarbeideren mestrer oppgaven (Skogen & Haugen, 2013, s. 121- 125).

## **2.6 Situasjonsbestemt ledelse**

Situasjonsbestemt ledelse bygger på antakelsen om at man trenger forskjellige lederstiler tilpasset situasjonen for at resultatet skal være effektivt. Eksempler på situasjon er mangfoldig, men kan være arbeidsoppgavene eller medarbeideren. Dette vil da si at det er trekk ved situasjonen som medierer effekten mellom lederstil og effektivitet (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 436). Lederstil kan defineres som «de grunnleggende trekk eller mønster i lederen sin atferd slik det oppfattes av andre.» (Gotvassli, 2013a, s. 47). En klassisk inndeling av lederstiler spenner mellom dimensjonene relasjon- og oppgaveorientert ledelse.

Relasjonsorientert ledelse søker å utvikle gode relasjoner mellom leder og underordnet. Det innebærer for eksempel involvering av medarbeidere i beslutningsprosesser og at leder er hensynsfull i forhold til deres behov.

Oppgaveorientert ledelse søker produktivitet, effektivitet og strukturering av arbeidet for å nå formelle mål. Da tar leder i større grad selvstendige beslutninger uten å trekke inn medarbeidere for å nå barnehagens mål.

Disse lederstilene utelukker ikke integrert bruk av hverandre, men kan være fremtredende hos en leder i ulik grad. Hovedforskjellen mellom de ulike lederstilene er delegeringen av ulike avgjørelser og involvering av medarbeidere i beslutningsprosessen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433).

De første teoriene om lederstil hadde en grunnleggende forestilling om at én lederstil ga best resultater uavhengig av situasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433). Etter denne teoretiske forståelsen kan det tolkes et latent syn på at det er et stort skille mellom leder og ansatte sin kompetanse. Denne tenkingen kan bli noe utdatert i møte med moderne organisasjoner og medarbeidere, særlig grunnet økt kompetanse hos medarbeidere. For å møte denne utviklingen kan situasjonsbestemt ledelse være et nyttig verktøy å bruke som leder. Hersey og Blanchard (1988) har gitt et teoretisk bidrag som kan være hensiktsmessig å bruke. Utgangspunktet for denne teorien er at det er store variasjoner med hensyn til hvilken grad medarbeidere er modne nok til å løse en arbeidsoppgave. Modenheten består av enkeltdelene kompetanse og vilje. Gjennom å kombinere disse to presenterer Hersey og Blanchard (1988) fire nivåer som beskriver ansattes modenhet. Hersey og Blanchard (1988) har også definert fire lederstiler som kan brukes på ulike modenhetsnivå, og skiller mellom styrende og støttende atferd fra leder (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 437).

Tabell 1: Modenhetsnivåene hos en medarbeider som Hersey og Blanchard (1988) beskriver (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 437).

Ikke kompetent og ikke villig til å løse oppgavene.
Kompetent, men ikke villig til å løse oppgavene.
Ikke kompetent, men villig til å løse oppgavene.
Kompetent og villig til å løse oppgavene.

Tabell 2: Ulike lederstiler Hersey og Blanchard (1988) beskriver som svarer til ulike modenhetsnivå hos en medarbeider (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 437).

Delegerende lederstil er svak styrende og svak støttende.
Deltakende lederstil er svak styrende og sterk støttende.
Overtalende lederstil er sterk styrende og sterk støttende.
Instruerende lederstil er sterk styrende og svak støttende.

Medarbeidere sin modenhet kan relateres til lederstil på ulike måter. For eksempel hvis den ansatte har lav modenhet bør leder benytte instruerende lederstil og fortelle hva som skal gjøres, når og hvordan. Eller hvis den ansatte har høy modenhet kan man redusere styringen fordi den ansatte er i stand til å arbeide selvstendig. Flexibilitet til å tilpasse lederstilen sin blir en nøkkelegenskap hos pedagogisk leder for å implementere teorien i praksis i en barnehagesammenheng (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 438- 439). Det essensielle er å se forskjellene hos medarbeidere i situasjon og endre lederstilen tilsvarende. Teorien kan kritiseres for at medarbeiderne sin modenhet ses på noe som er statisk og ikke kan utvikles. Ved at lederen velger en type lederstil kan det bli en selvoppfyllende profeti ved at medarbeidere oppfører seg lite modne fordi man blir behandlet slik av lederen. En motvekt til dette som også vil støtte problemstillingen for oppgaven er at ansatte kan bli modne hvis «de gis opplæring, interessante oppgaver, delegert myndighet og støtte.» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 439). Dette kan være et nyttig bidrag til kunnskapsbasen for en pedagogisk leder når man skal mobilisere kompetansen til ulike medarbeidere i teamet (Gotvassli, 2013a, s. 47- 50).

## 2.7 Team og team organisering

Katzenbach og Smith (1993) definerer et team som at «Et team er et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåter som man holder hverandre gjensidig ansvarlig for.» (Aasen, 2012, s. 16).

Teamorganisering er en måte å organisere arbeidet og personalet i barnehagen på. Det betyr at barnehagen da løser sine oppgaver i team. En fordel med teamorganisering er at man kan løse sammensatte oppgaver og utfordringer som hver enkelt medarbeider ikke mestrer alene. I teamarbeid er man avhengige av hverandres kompetanser for å realisere teamets mål. Dette fenomenet kalles gjensidig avhengighet og er et viktig prinsipp for teamarbeid. For at medarbeiderne i et team skal lykkes må de myndiggjøres på egne kompetanser med

kunnskaper og erfaringer som kan deles med de andre i teamet. Bemyndiggjøring handler om at «medarbeidere får mer handlefrihet og myndighet til å fatte beslutninger.» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 434). Det er også typisk å myndiggjøre medarbeidere psykologisk på kompetansen sin gjennom motivering, styrking av selvfølelse, oppmuntre til initiativtaking og at man skal bety noe i fellesskapet (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 434). For pedagogisk leder innebærer dette for eksempel å sørge for et godt arbeidsmiljø for medarbeiderne i teamet i barnehagen. På denne måten vil enkeltkompetansen komme hele teamet til gode. I barnehager vil det være ulike grader av teamorganisering. Barnehagen er kjent som et relasjonsbasert yrke, det innebærer at teammedlemmene er fysisk tilstede for hverandre og barna. På denne måten har barnehagen et særpreg som skiller barnehagen som organisasjon fra en del andre organisasjoner som har teamorganisering hvor dette ikke alltid er nødvendig. Likheten er fortsatt at innsatsen er konsentrert rundt en felles praksis der man deler kompetansene sine. Oppsummert er det tre viktige kjennetegn og forutsetninger for teamarbeid som er felles mål, gjensidig avhengighet og koordinering (Aasen, 2012, s. 31- 33).

## **2.8 Teamledelse**

Teamledelse og ledelse har et stort omfang som jeg her begrenser til det som blir mest relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Det vil dreie seg om hvordan pedagogisk leder kan vurdere kompetanserelaterte faktorer på den ene siden opp mot teamorganiseringen på den andre (Aasen, 2014, s. 245).

Først kan vi se på en definisjon av teamledelse som er «En faglig og relasjonell lederaktivitet som foregår i samspill med andre, der intensjonen er å bidra til måloppnåelse sammen med andre.» (Aasen, 2014, s. 249). Denne forståelsen av teamledelse har da altså et kollektivt fokus. En viktig kompetanse man trenger da som leder er organiseringskompetanse.

Organiseringskompetanse er en handlingsrettet kompetanse som dreier seg om «ledelse, arbeidsprosesser og ansvars- og arbeidsdelingen i barnehagen.» (Aasen, 2014, s. 258). Dette vil i stor grad handle om å koordinere teamet som leder. For pedagogisk leder kan dette være for eksempel å skape muligheter for at medarbeidere får brukt kompetansen sin i oppgaver og aktiviteter i barnehagen. Det kan være så enkelt som at leder setter av tid iløpet av dagen til at en assistent får bruke kompetansen sin innenfor maling i en aktivitet med barna, forutsatt at medarbeideren er motivert for det. Dette eksempelet illustrerer hvor enkelt pedagogiske ledere kan løse organiseringsproblematikken med kompetanserelaterte faktorer og koordinering av teamarbeidet.

Siden vi i barnehagen jobber relasjonsbasert jobber vi tett på hverandre og pedagogisk leder er i direkte samspill med de som skal ledes. Det innebærer at man som pedagogisk leder får naturlig tilgang og oversikt over medarbeiderne sin kompetanse (Aasen, 2014, s. 255). For å nyttiggjøre seg av dette vil teamledelse handle om å spille på at man er et team, med hensiktsmessig organisering og godt samarbeid slik at man kan nyttiggjøre seg av de ulike kompetansene i teamet (Aasen, 2014, s. 249).

### 3. Metode

Etter å ha valgt problemstilling skal det velges en egnet metode (Larsen, 2017, s. 17). Dette vil fungere som et verktøy for å samle inn, analysere og tolke data fra undersøkelsen. Denne prosessen vil også være tema for innholdet i dette kapittelet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 26). Med andre ord handler metode ifølge metodelære om hvordan man kan undersøke om sine antakelser stemmer med virkeligheten. Det er vanlig å dele forskningsmetode i to ulike metoder, kvantitativ og kvalitativ. Kvantitativ metode søker å måle et fenomen det vil si å kvantifisere, eller måle og telle. Kvalitativ metode vil undersøke kvalitetene ved et fenomen, det vil si forståelse, meninger og betydninger (Langdridge, 2006, s. 25- 27).

#### 3.1 Valg av metode, intervju og intervjuguide

Siden målet for undersøkelsen er å få frem erfaringer, tanker og refleksjoner rundt problemstillingen fra en pedagogisk leder, vurderer jeg kvalitativ metode som den mest egnede metoden. Kvalitativ metode kan brukes for å få mer inngående dybdeinformasjon om et fenomen og det synes jeg samsvarer godt med målene som er satt for oppgaven. For å samle inn data valgte jeg intervju. Det er en metode som åpner for at man kan samle inn detaljert materiale som kan være utgangspunkt for en senere analyse og drøfting (Langdridge, 2006, s. 54). Dataene skal ikke kvantifiseres og det er den intervjuedes erfaringer, tanker og refleksjoner som skal synliggjøres.

Intervjuer er en kvalitativ metode og kategoriseres ofte som ustrukturerte, semistrukturerte og strukturerte. Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju. Spørsmålene ved et semistrukturert intervju er gjerne åpne, slik at respondenten kan gi utfyllende svar. Intervjueren sier svært lite slik at fokuset i samtalen ligger på svarene til respondenten. Dette passer bra siden målet mitt var at respondenten sine svar skal stå i fokus (Langdridge, 2006, s. 56).

I et intervju søker man å få svar på spørsmål, i et semistrukturert intervju forutsetter dette at spørsmålene blir strukturert til en viss grad. Strukturering av spørsmål kan være hensiktsmessig, spesielt siden jeg skal systematisere dem i ettertid. For å strukturere spørsmålene lagde jeg en intervjuguide, se Vedlegg 1. Det innebærer at jeg lagde ferdig formulerte spørsmål og oppfølgingsspørsmål, men jeg var fleksibel på rekkefølgen de kunne stilles (Larsen, 2017, s. 99). Dette gjorde jeg for at det skulle være rom for den dynamiske siden i intervjuet og ikke bare den tematiske. Dette vil legge grunnlaget for en mer positiv intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Spørsmålene var kategorisert i

temaene kompetanse, team og ledelse som skulle danne gode forutsetninger for å besvare problemstillingen. Disse hadde jeg formulert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er basert på å generere kunnskap, men de er teoretiske og egner seg ikke så godt som intervju spørsmål. Intervju spørsmålene lagde jeg enklere og mer deskriptive. Det vil si mer åpne «hva- og hvordan» spørsmål, da det kan legge et bedre grunnlag for å få utbroderende svar fra respondentene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163- 165).

### **3.2 Valg av respondenter til intervju**

Deltakere på intervjuene har fått tilnavnet respondenter. Respondentene var ikke tilfeldig utvalgt, men valgt basert på hvem jeg trodde ville besvare problemstillingen mest relevant. Siden jeg hadde et klart mål for hvem jeg ville ha som respondenter, var det nødvendig med en utvalgsstrategi som er et viktig prinsipp innenfor rekruttering til kvalitative studier (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 113). I utvalget benyttet jeg en strategisk utvelgelse. Siden jeg ønsket utfyllende svar knyttet til problemstillingen valgte jeg en målgruppe med respondenter som kunne komme med relevante svar. Utgangspunktet for utvelgelsen er da hensiktsmessighet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 116- 117). Jeg valgte to respondenter da intervju ofte vil generere store mengder data (Langdridge, 2006, s. 56). Jeg leste gjennom datamaterialet etter intervjuene og det som var samlet inn fra dem var tilstrekkelig for å besvare problemstillingen. Respondentene mine ble rekruttert ved direkte kontakt ved at jeg spurte dem selv. Jeg kom i kontakt med dem gjennom barnehageansatte jeg kjenner der jeg kommer fra. Begge respondentene er pedagogiske ledere og jobber i to forskjellige barnehager.

### **3.3 Gjennomføring av intervju og problematikk med bruk av intervju**

Intervjuet ble gjennomført i barnehagen der respondentene jobbet, vi satt uforstyrret til på lukkede rom. Begge intervjuene varte i 30 minutter.

Grunnet nye regler fra NSD regnes lydopptak som personopplysning og en konsekvens av dette er at lydopptak ikke kunne brukes i forbindelse med mitt intervju. To ulike metoder er vanlig å bruke for å lagre data når man gjennomfører et intervju, notater og lydopptak (Langdridge, 2006, s. 55). Jeg valgte notering under intervjuet for å lagre dataen som kom frem. Data er registrering av svar som respondentene kommer med (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 145). For å gjøre dette hadde jeg med meg en medstudent som skulle være sekretær og notere samtalen skriftlig ned på PC. Hvis det bare hadde vært meg og respondenten og jeg hadde brukt lydopptak er det mulig jeg ville fått en del andre svar. For å løse denne problematikken sørget jeg for en god innledning- og avklaring av forventninger til

intervjuet før vi startet. For eksempel sa jeg at det ikke var noe rett eller galt svar, men at de bare skulle komme med de tankene de gjorde seg. En god forberedelse og innledning til intervjuet legger grunnlaget for en positiv samtale (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2016, s. 149). Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om respondenten og samtalen vi hadde. Situasjonen rundt intervjuet er viktig og siden det skulle være en annen person der informerte jeg deltakerne om dette på forhånd og begge deltakere sa det var greit. Dette var en proaktiv handling og eksempel på ulike faktorer som kunne forstyrre respondentene eller skape avstand mellom oss, dette kan også kalles ulike intervju effekter. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 159). På forhånd hadde ikke intervjuguide blitt sendt ut fordi jeg ønsket mer spontane svar i motsetning til forberedte svar fra respondentene.

Bruk av intervju og kvalitativ metode kan problematiseres av ulike årsaker i denne sammenhengen. I svarene jeg har fått er det alltid en risiko for at respondenten ikke svarer ærlig eller svarer det den tror jeg som intervjuer vil høre. Det kan være av ulike grunner, for eksempel for å skjule uvitenhet eller ønske om å gjøre et godt inntrykk. Dette er en spesielt relevant problematikk siden vi var to fremmede som deltok i intervju med respondenten (Larsen, 2017, s. 29- 30).

### **3.4 Reliabilitet, validitet og etikk**

«Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides.» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231).

Reliabilitet kan ikke vurderes på samme måte i kvantitativ og kvalitativ forskning. Blant annet fordi det er vanskelig å duplisere undersøkelsene, som man ofte gjør i kvantitativ forskning. For å styrke reliabiliteten knyttet til min metode og oppgave har jeg beskrevet en åpen og detaljert fremstilling av forskningsprosessen min. Det innebærer for eksempel avgjørelser og vurderinger i løpet av prosjektet, dokumentasjon av data og ulike vedlegg (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231- 232). Ved å notere for å samle inn data istedenfor å bruke lydopptak kan reliabiliteten påvirkes. Lydopptak sikrer at alt respondentene sier blir registrert. Ved å notere er det en risiko for at man går glipp av noe respondenten sier (Larsen, 2017, s. 110). For å minimere denne risikoen skulle sekretæren si ifra hvis vi snakket fortere enn sekretæren klarte å notere. Dette kan virke forstyrrende på samtalen, men sekretæren klarte å notere uten å måtte stoppe så det viste seg og ikke være problematisk.

Validitet handler om relevans eller gyldighet. I kvalitative studier dreier det seg om «bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi». (Larsen, 2017, s. 93). Bekreftbarheten



handler om spørsmålene jeg stiller og dataen jeg samler inn er relevant for problemstillingen. Dette gjorde jeg ved å kategorisere spørsmålene mine til intervjuet innenfor relevante temaer knyttet til problemstillingen. Troverdighet handler om å se om mine fortolkninger av dataen er troverdig eller ikke. Dette kommer jeg mer inn på i funn- og drøftingsdelen av oppgaven, hvor jeg vurderer om det er grunnlag for å trekke en slutning basert på datautvalget.

Overføringsverdien har som mål å kunne overføre funn i denne oppgaven til andre sammenhenger enn den som er studert. Dette kommer frem i drøftingsdelen og avslutning av oppgaven hvor jeg skal drøfte i hvilken grad problemstillingen har blitt besvart. Et oppsummerende prinsipp for å vurdere validitet i kvalitativ forskning er å være kritisk til de tolkningene man gjør av dataen man har samlet inn (Larsen, 2017, s. 94).

Etikk er et bærende prinsipp som må ivaretas når det gjelder all forskning. Når virksomheten min kan få konsekvenser for andre mennesker må den vurderes opp mot etiske standarder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 83). Det omfatter blant annet regler, normer og retningslinjer som skal sikre at forskningen min er moralsk forsvarlig. Dette er spesielt viktig siden jeg er i interaksjon med mennesker som har sensitiv informasjon som personopplysninger. Denne delen av oppgaven ivaretok jeg ved at deltakelse skulle være konfidensielt, og samlet inn informert samtykke fra alle deltakerne, se Vedlegg 2.

Konfidensialitet handler om at informasjon blir behandlet konfidensielt, for eksempel ved at identitet skal holdes skjult. Informert samtykke er et skriv jeg har laget hvor det står hva det innebærer for respondenten å delta. Der står det for eksempel at de kan når som helst trekke seg uten at det får konsekvenser for dem. Prosjektet mitt har da tilstrebet å holde seg innenfor de gjeldende etiske retningslinjene (Larsen, 2017, s. 15- 16).

### **3.5 Etterarbeid av data**

Etter intervjuet hadde jeg samlet inn store mengder data. Intervjuet var renskrevet ordrett, og representert skriftlig i sin helhet. Denne teksten skulle så være gjenstand for en tematisk analyse hvor målet var å finne mønstre og sammenhenger i (Larsen, 2017, s. 110).

Dataanalyse i kvalitative studier går over hele forskningsprosessen, men det kan allikevel skilles ut en hovedfase som innebærer «koding, kategorisering og å finne mønstre.» (Larsen, 2017, s. 113). Målet er å finne materiale som er relevant for å drøftes og besvare oppgavens problemstilling. Ettersom jeg hadde mye data måtte jeg redusere mengden data ved å kode teksten. Kodene ser ut som ulike kategorier av temaer som er relevant for problemstillingen. Denne prosessen startet jeg ved å lese gjennom teksten flere ganger så jeg ble kjent med

materialet, og noterte stikkord og ideer jeg fikk. Deretter fant jeg frem fargetusjer i ulike farger og markerte ulike deler av teksten som jeg synes var mest relevant. I denne fasen var det utfordrende å vite hva som kunne brukes og hva som ikke kunne brukes. For å løse dette vurderte jeg de ulike delene i lys av teorigrunnlaget for oppgaven og problemstillingen. Denne tankemåten følger en deduktiv-logisk tenkning, som innebærer at teorien er forutsetning for tolkningen og kategoriseringen av dataene mine. Det motsatte vil være ren induktiv-tenkning hvor jeg tolker funnene uten noen form for teori eller forforståelse. Helt induktiv tenkning blir urealistisk å gjennomføre i denne undersøkelsen siden jeg allerede har en forforståelse fra problemstillingen og teorigrunnlaget. (Halvorsen, 2008, s. 24). Nissen (2012) skriver også at «en bruker teorien til å se sammenhenger mellom sitater.» (Larsen, 2017, s. 115). Dette gjorde det lettere å avgjøre hva som var relevant og ikke. De ulike funnene som var innenfor forskjellige temaer ble markert med ulike farger og samlet opp i kategorier.

Kategoriene har egenskaper som gjenspeiler sentrale temaer som kan besvare problemstillingen. Det som ble gjort i denne prosessen kan kalles en tversnittbasert inndeling av data. Inndelingen innebærer en indeksering som vil si at temaene blir merket og satt i system, i mitt tilfelle var dette i form av ulike farger i en tabell. For eksempel en pedagogisk leder snakket om hva vedkommende legger i begrepet team: «Først og fremst tenker jeg at team er noen få mennesker som jobber mot felles mål.» Funnet kan settes i sammenheng med det jeg har skrevet om team i teorigrunnlaget, og spørsmålet jeg stiller om team i problemstillingen. Dette er en kategorisk inndeling, fordi indekseringen ender opp i en kategorisering av ulike temaer satt i system (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 164- 165). Funnet endte da opp i en kategori jeg kalte «team». Eksempelet illustrerer hvordan relevante funn i datamengden kan identifiseres, og kategoriseres gjennom å se de i lys av innholdet i problemstillingen og teorigrunnlaget. Etter denne analysen hadde jeg en redusert datamengde, og satt igjen med et materiale som var oversiktlig og lett å bruke. Dette materialet skal være gjenstand for drøfting i neste del av oppgaven.

## 4. Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven kombinerer jeg funn og drøfting. Kapittelet blir en faglig diskusjon med utgangspunkt i empiri og teorigrunnlaget fra tidligere (Larsen, 2017, s. 133). Etter at jeg analyserte datamaterialet og indekserte dem i et system kom jeg frem til 4 kategorier som er kompetanse og kompetansemobilisering, team, ledelse og mestring. I hver kategori vil det først bli presentert funn med en påfølgende drøfting opp mot teorigrunnlaget som kan relateres til problemstillingen: «Hvordan nyttiggjør pedagogisk leder seg av de ulike kompetansene til medarbeiderne i teamet?». De to respondentene er kodet som PED1 og PED2.

### 4.1 Kompetanse og kompetansemobilisering

Respondentene ble spurt om deres forståelse av kompetansebegrepet og hva det betydde for dem. PED2 snakket om en kompetanse som betydde mye i deres barnehage, og det var erfaringen til medarbeiderne som ble trukket frem under intervjuet. Det viste seg at PED2 så på erfaring som en viktig kompetanse, og erfaringen bestod av mye taus kunnskap i barnehagen. Begge lederne understreket betydningen av erfaring og taus kunnskap i sin praksis. PED2 utdyper:

«Kompetanse, første jeg tenker er kanskje sånn erfaringsmessig. Nå jobber jeg med folk som har jobbet lenge. Så den største kompetansen jeg ser på er nok erfaringen deres. Tenker også på sånn taus kunnskap. Hvor folk sitter med mye kunnskap som de ikke helt klarer å knytte til noen teori. Men den erfaringen er gull verdt.»

På spørsmål om hvordan de nyttiggjorde seg av de ulike kompetansene til medarbeiderne kom det frem litt ulike svar. PED1 forteller at i sin praksis er PED1 opptatt av at ansatte skal få ansvar og eierskap til oppgavene sine.

«Jeg tror og opplever at de ansatte får et eierskap til det de driver med dersom de får mer ansvar og får brukt kompetansen sin. Dette kan også være med på å gjøre de ansatte motiverte til å gjøre en god jobb, og ikke minst også har lyst til å gå på jobb.»

PED1 trekker også frem at det prioriteres tid og rom til at medarbeiderne får jobbet selvstendig med planlegging av ulike aktiviteter som de skal gjennomføre i barnehagen. Det er interessant at PED1 forteller at dette også blir brukt som en mulighet for at medarbeiderne kan utvikle kompetansen sin og kan tilegne seg mer kunnskap.

«Jeg setter også av tid i arbeidstiden til at de ansatte kan gå på arbeidsrommet å planlegge en samlingsstund, et prosjekt, en eventyrstund eller for å tilegne seg kunnskap om for eksempel neste månedens tema i form av bøker eller internett.»

Et avsluttende funn som kan være interessant er hvordan PED2 dannet seg en oversikt over medarbeiderne sin kompetanse. PED2 snakket om at det er viktig å vite interessene til de ulike medarbeiderne og hva de brenner for. Spesielt siden de var et helt nytt team når PED2 startet i sin stilling. Ved at pedagogisk leder kartlegger de ulike kompetansene blir det også lettere å nyttiggjøre seg av kompetansene i det pedagogiske arbeidet mener PED2.

«Jeg husker vi starta opp her, så hadde ingen jobbet med hverandre før. Det var helt ny avdeling. Da startet vi med å kartlegge hva hver enkelt likte å drive med og brant for. Og da fikk jeg på en måte en oversikt over hva de har kompetanse på og hva de ønsker å drive med.»

Kompetansebegrepet er et sammensatt og komplekst begrep som favner mange ulike elementer. For eksempel ulike ferdigheter, erfaringer og kunnskaper (Schei & Kvistad, 2012, s. 19). Erfaring blir trukket frem som en sentral kompetanse medarbeiderne har i PED2 sin barnehage. Det at erfaring trekkes frem som en viktig faktor i barnehagen, og at den er «gull verdt» kan settes i sammenheng med at erfaring er en kunnskapskilde som man ikke bør overse som pedagogisk leder. PED2 introduserer også begrepet taus kunnskap som en betydelig bestanddel av denne erfaringen. Taus kunnskap er kunnskap som «man ikke klarer å sette ord på og formidle til andre.» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 362). Som PED2 sier har de ansatte «mye kunnskap som de ikke helt klarer å knytte til noen teori.» Denne påstanden henger sammen med Jacobsen og Thorsvik sin definisjon av hva taus kunnskap er og at den ikke kan artikuleres. Erfaring og taus kunnskap kan også legitimeres som en verdifull kunnskap i barnehagen sett i lys av det Schön skriver om «den reflekterende praktiker» (Gotvassli, 2013a, s. 107). Her blir erfaring trukket frem som et viktig kunnskapsgrunnlag i tillegg til den teoretiske kunnskapen. Schön mener at dagliglivet til utøvende praktikere, for eksempel i barnehagen, er preget av spontane handlinger og kunnskapen ligger i det vi gjør og den er innleiret i handlinger. En av disse er kunnskap i handling, som er et uttrykk for erfaringsbasert kompetanse (Irgens, 2007, s. 39- 40). Den erfaringsbaserte kunnskapen kan da være en viktig kompetanse i teamet å mobilisere.

PED1 var opptatt av at de ansatte skulle få ansvar i det pedagogiske arbeidet og bruke kompetansen sin. Det å få ansvar kan være positivt i forhold til behovet man har for autonomi

eller selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985, s. 29- 31). Lederen vil tilrettelegge for selvbestemmelse i arbeidet ved å støtte medarbeiderne sin selvstendighet i barnehagen (Schei & Kvistad, 2012, s. 29). PED1 er opptatt av å sette av tid til at medarbeiderne får jobbe selvstendig i den pedagogiske praksisen gjennom for eksempel at de får planlegge ulike aktiviteter de vil gjennomføre. Dette kan være en måte for pedagogisk leder å nyttiggjøre seg av medarbeiderne sin kompetanse. Gotvassli (2013a) skriver også at for at medarbeiderne skal bruke sin kompetanse eller at den skal mobiliseres, må medarbeideren sitt potensial få mulighet til å realiseres gjennom relevante oppgaver, muligheter og utfordringer i barnehagen (Gotvassli, 2013a, s. 141). Med utgangspunkt i det Gotvassli (2013a) skriver kan det gi støtte for det PED1 gjør i praksisen sin.

Videre kan det at medarbeidere får rom av PED1 til å bruke kompetansen sin også styrke den indre motivasjonen deres. Indre motivasjon vil styrkes hvis medarbeideren får autonomi eller selvbestemmelse i arbeidet (Deci & Ryan, 1985, s. 5). Det vil også virke positivt på den indre motivasjonen at medarbeideren har en effekt på miljøet. Ved for eksempel «å planlegge en samlingsstund, et prosjekt, en eventyrstund» vil bruken av egen kompetanse ha en kausal effekt på miljøet rundt. Det vil si at medarbeideren som bruker sin kompetanse har virkning på arbeidet i barnehagen (Deci & Ryan, 1985, s. 32). Denne utvekslingen av kompetanse vil kunne styrke den indre motivasjonen til medarbeideren.

At medarbeiderne «får brukt kompetansen sin» kan settes i sammenheng med at medarbeiderne «ikke minst også har lyst til å gå på jobb». Slik jeg fortolker dette kan det trekkes likheter med denne påstanden fra PED1 og funn fra Lai (2011) sin forskning. Lai (2011) trekker frem at opplevd kompetansemobilisering vil motvirke medarbeidere sin turnoverintensjon som vil si planer om å slutte i en organisasjon, som i denne konteksten er barnehagen (Lai, 2011, s. 49). Det at medarbeidere ikke slutter i barnehagen vil være positivt for organisasjonen, spesielt for kompetansebeholdningen i teamet (Gotvassli, 2014, s. 263).

Avslutningsvis kan vi se på hvordan PED2 danner seg oversikt over kompetansebeholdningen og kartlegger de ulike kompetansene som finnes i teamet. PED2 forteller i siste sitatet at når de var en helt ny avdeling, samtalte de mye om hva hver enkelt «likte å drive med og brant for». Hva man liker å drive med kan ses i sammenheng med hvilke ferdigheter man har. For eksempel hvis man er liker å gå på ski kan det bidra til at man har ferdigheter rundt ulike skiaktiviteter. Hva medarbeideren sier den brenner for kan speile hvilke holdninger man har. På den måten at holdninger vises gjennom språket slik Irgens mener (Irgens, 2007, s. 74).

Begrepene ferdigheter og holdninger er viktige bestanddeler av kompetansebegrepet (Gotvassli, 2013a, s. 127).

For å utvikle eller mobilisere kompetanse i barnehagen kan man støte på ulike utfordringer, et av dem er kartleggingsproblemet (Gotvassli, 2013b, s. 41). Problematikken innebærer å se på hvilken kompetansebeholdning man har i teamet, som blir viktig for den videre strategiske kompetanseutviklingen- eller mobiliseringen i barnehagen. Et eksempel på hvordan man kan løse dette har PED2 gjort gjennom samtaler med teamet sitt hvor de diskuterte interesser og holdninger hos de ulike medarbeiderne.

#### 4.2 Team

Det første og mest fremtredende svaret fra respondentene når det gjaldt team og organisering av dette i barnehagen, var deres perspektiv på hva et team og godt team var. Svarene var litt forskjellige, men har likheter som kan relateres til relevant teori og litteratur. På spørsmål om hva et team var og hva som skapte et godt team i PED1 sin barnehage var svaret:

«Først og fremst tenker jeg at team er noen få mennesker som jobber mot felles mål. Hvor vi er avhengig av hverandres kompetanse for å nå målene.»

«I et godt team er man åpne og kommunikasjonen skaper et godt team i min barnehage.»

PED2 hadde litt andre synspunkter og trakk særlig frem at teamet løste oppgavene sine basert på en felles praksis og viktigheten av et godt arbeidsmiljø.

«Da tenker jeg en. At man er en på en måte. Jeg tenker at teammedlemmene har mange ulike perspektiver, men at man til sist er enige om hvordan man utfører praksis.»

«Jeg vil si størst er nok arbeidsmiljøet. Alt løser seg når man har et godt arbeidsmiljø.»

Det er samsvar mellom hva respondentene sier om hva team- og teamorganisering innebærer for dem og hva som er skrevet i relevant litteratur om temaet. Først og fremst kan det PED1 sier med at et team «er noen få mennesker som jobber mot felles mål» speile seg i noen nøkkelord for hva Katzenbach og Smith (1993) definerer som et team: «Et team er et mindre antall mennesker», som har felles resultatmål (Aasen, 2012, s. 16). For teamet til PED1 er det viktig å ha felles mål. Dette kan være positivt for teamet, men også for barnehagen som organisasjon. Mål bidrar til å løse oppgaver, og synliggjør hva som er viktig og mindre viktig

å arbeide med i barnehagen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 36). At PED1 trekker frem målsetting som viktig kan settes i sammenheng med at det er en sentral lederoppgave innenfor teamledelse, og i barnehagen som helhet (Gotvassli, 2013a, 70- 71). PED2 sitt perspektiv på hva et team er har likheter med det PED1 sier, men utsagnet er mer generelt og favner den generelle beskrivelsen av et team. Tankene til PED2 om at team handler om «Da tenker jeg en. At man er en på en måte.» Dette funnet kan tolkes i sammenheng med en bærende forutsetning for teamarbeid som er den gjensidige avhengigheten vi har til hverandre i teamarbeidet (Aasen, 2012, s. 31- 33).

PED1 forteller også om viktigheten av at man er «avhengig av hverandres kompetanse for å nå målene.» i teamet. Denne avhengigheten av hverandres kompetanse som PED1 snakker om kan ses på som den komplementære kompetansen som bygger opp gode team i barnehagen (Gotvassli, 2013a, s. 170- 171). Bruk av komplementær kompetanse i teamet kan også bidra til å besvare problemstillingen for oppgaven med at vi nyttiggjør oss av hverandres kompetanse. At også PED1 trekker frem avhengigheten av hverandres kompetanse kan understreke viktigheten av den komplementære kompetansen i teamet. Aasen skriver også at utnyttelse av komplementær kompetanse vil være en suksessfaktor for teamledelse (Aasen, 2012, s. 97).

Videre svarte også respondentene på hva et godt team var og hvordan det utvikles. Et godt team vil legge grunnlaget for at den enkelte medarbeider sin kompetanse blir mobilisert og nyttiggjort (Aasen, 2014, s. 249). PED1 sier at «man er åpne og kommunikasjon» skaper et godt team. Det at man sammen i teamet kommuniserer godt og har stor grad av åpenhet vil styrke tilliten man har til hverandre. Dette vil bety at tillit til hverandre er viktig spesielt for at de ulike kompetansene i teamet skal bli mobilisert i barnehagen. For pedagogisk leder vil dette innebære å gi nødvendig tillit til hver enkelt medarbeider (Lai, 2011, s. 49- 55). Dette vil ta tid og Gotvassli skriver at denne tilliten er en prosess og skapes over tid (Gotvassli, 2013a, s. 167).

PED2 nevner også betydningen av arbeidsmiljøet for å skape et godt team. Dette blir fremhevet som en av de viktigste faktorene for hva som skaper et godt team etter PED2 sin mening. Et godt arbeidsmiljø vil være positivt for den enkelte medarbeider og teamet, det kan være ulike trekk ved arbeidsmiljøet som bidrar særlig til dette. For eksempel er god kommunikasjon og åpenhet trekk som vil spille inn her som PED1 nevnte tidligere (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 244- 245). Arbeidsmiljøet vil også tjene som omgivelser for teamet, og i

den sammenhengen vil støttende omgivelser være et viktig suksesskriterium for teamarbeidet (Aasen, 2012, s. 97). Støttende omgivelser kan da være så enkelt som å oppmuntre og gi ros til sine kollegaer i teamet.

### 4.3 Ledelse

Det kom frem mange ulike aspekter under intervjuene som kan relateres til temaet ledelse, spesielt rundt organisering og koordinering av teamet. Begge respondentene er pedagogiske ledere, og bidro med forskjellige tanker og eksempler fra egen praksis. Til å starte med snakket PED1 om ulike kompetanserelaterte faktorer- og forutsetninger hos en medarbeider, og hvordan dette påvirket valg av lederstil.

«Det er heller ikke alle mennesker som tørr, eller gjør oppgaver på eget initiativ, men som trenger at noen forteller dem hva de skal gjøre. Jeg delegerer oppgaver til de ansatte som passer godt med deres kompetanse»

Videre snakket PED2 om at som pedagogisk leder var PED2 ansvarlig for å lede og ivareta helhetsbildet over den pedagogiske praksisen.

«Jeg har hovedansvaret for den pedagogiske praksisen. Det er ikke jeg som trenger å bestemme alt. Men jeg synes den om demokrati er viktig i min praksis. Alle skal få lov å si sine synspunkter på hvordan vi skal gjøre det. Men til slutt er det jeg som bestemmer.»

Det første sitatet fra PED1 kan fortolkes som at det er ulike variabler rundt hver medarbeider som påvirker PED1 sitt valg av lederstil, det vil si at valget av lederstil er situasjonsavhengig (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 436). Valg av lederstil basert på en medarbeider sine forutsetninger som PED1 gjør, kan i denne konteksten ses i lys av Hersey og Blanchard (1988) sin situasjonsbetingede ledelsesteori. Utgangspunktet for teorien er at medarbeidere man er satt til å lede vil variere med hensyn til hvor modne de er til å løse en arbeidsoppgave. Modenhet vil si medarbeideren sin kompetanse og vilje (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 437). PED1 snakker om at «ikke alle mennesker tørr, eller gjør oppgaver på eget initiativ» dette kan speile medarbeideren sin vilje til å handle. Når PED1 delegerer oppgaver som passer til medarbeidernes kompetanse, kan det illustrere ulike kompetansenivåer og lederstiler i praksis. Dette kan sammenlignes med de ulike nivåene av modenhet som er fremstilt i situasjonsbetinget ledelsesteori. Til disse nivåene vil det også være ulike lederstiler som svarer til hvert modenhetsnivå. Det at PED1 har medarbeidere som ikke tørr, eller ikke er



selvdrevne på å gjennomføre arbeidsoppgaver kan illustrere medarbeidere som er «Ikke kompetent og ikke villig til å løse oppgavene.» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 437). Her kan for eksempel en instruerende lederstil fra Tabell 2 være hensiktsmessig å bruke i møte med en medarbeider som er lite villig til å løse arbeidsoppgavene. Lederstilen bygger da på de to grunnleggende lederstildimensjonene støttende eller styrende atferd hos lederen, med vekt på styrende atferd i dette tilfellet (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433). Dette kan også oppsummeres slik PED1 sier det med at enkelte medarbeidere noen ganger trenger at «noen forteller dem hva de skal gjøre». At pedagogisk leder har kjennskap til situasjonsbetinget ledelsesteori kan være et nyttig verktøy for løse organiseringsproblematikken og arbeidskoordineringen i teamarbeid. Det kan bidra til å løse koordineringen mellom kompetanserelaterte faktorer på den ene siden og teamorganiseringen på den andre (Aasen, 2014, s. 245).

Sitatet fra PED2 kan også drøftes i lys av situasjonsbetinget ledelsesteori, eksempelet i forrige avsnitt viste til en lederstil som var styrende. PED2 sitt sitat lener mer mot en demokratisk lederstil og bruk av støttende atferd som leder. Denne lederstilen er mer medarbeiderorientert, det tolker jeg ut fra det PED2 sier «Det er ikke jeg som trenger å bestemme alt.» og «Alle skal få lov å si sine synspunkter på hvordan vi skal gjøre det.». Dette er et eksempel på en støttende lederstil som er medarbeiderorientert med at medarbeidere får mulighet til initiativ og medvirkning i arbeidet (Gotvassli, 2013a, s. 48- 49). Etter Hersey og Blanchard (1988) sin situasjonsbetingede ledelsesteori kan lederstilen PED2 utviser her falle inn under en «deltakende lederstil» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 437). Fra et organisasjonsteoretisk perspektiv kan lederstilen være nyttig for en pedagogisk leder å ha kjennskap til, spesielt hvis man vil myndiggjøre medarbeidere på kompetansen sin. Et virkemiddel som PED2 bruker for å gjøre dette er å fremme initiativ og medvirkning fra medarbeiderne. Selv om lederstilen fra PED2 er primært demokratisk i dette funnet, har den også en grad av autoritet. Ansatte får innflytelse, men «til slutt er det jeg som bestemmer.» sier PED2. Slik jeg tolker det kan dette illustrere hvordan de ulike lederstilene kan integreres og at de ikke utelukker hverandre. Det vil si at man kan svinge mellom autoritær og demokratisk lederstil ut ifra situasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433- 434).

Oppsummert kan man si at respondentene sin ledelse, og spesielt bruk av situasjonsbetinget ledelse forutsetter bruk av skjønn og vurderingsevne. Rammeplanen understreker også dette med at pedagogisk leder skal «lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn.» (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 15). Ut ifra svarene om ledelse og ledelse av teamet kan

en ting å ta med seg videre være at man som leder må ivareta helhetsbildet. Dette viser respondentene med at de tillater innflytelse fra medarbeidere og støtter dem til å bruke kompetansen sin. På den andre siden viser de også nødvendig autoritet for å få ting gjort og beslutningskraft for ivaretagelse av helhetsbildet i den pedagogiske praksisen.

#### 4.4 Mestring

Under intervjuet ble det stilt spørsmål rundt hvordan respondentene tilrettelegger for at ansatte får mulighet til å bruke kompetansen sin i det pedagogiske arbeidet. Begge respondentene trakk frem at de observerer hva de ansatte mestrer, og samtaler med medarbeiderne sine om hva de selv mener at de mestrer og liker å gjøre. PED1 sier:

«Jeg observerer hva kollegaene mine mestrer, vi snakker sammen på avdelingsmøter hvor de kan fortelle hva de selv føler at de mestrer og er gode til, hva de er mindre gode på, hva de liker å gjøre, og hvilke arbeidsoppgaver de liker best og minst.»

PED2 er også opptatt av at medarbeiderne utvikler seg. Mange av dem har kompetanser som gjør at de mestrer spesielle situasjoner, men PED2 er opptatt av at medarbeiderne skal prøve nye ting. Et verktøy som PED2 bruker for å støtte medarbeidere til å gå fra det kjente til det ukjente er å få dem i flytsonen.

«Jeg prøver så langt det lar seg gjøre å la de holde på med det de har lyst til først og fremst. Det er som regel der de har kompetanse allerede for der føler de kanskje at de klarer å mestre oppgavene. Men så føler jeg det er viktig at man utvikler seg og. At man får testa seg på nye ting for å utvikle seg og da må man finne ut hva de ikke kan. Så ser jeg for meg en sånn flytsone for dem. At de får nok utfordringer i hverdagen og ikke for mye. Det er hovedsakelig det å utfordre dem litt og pushe dem litt.»

I svarene som kommer frem kan det tolkes som om begge respondentene er mestringsorienterte når det kommer til at medarbeidere skal bruke kompetansen sin. At de har et mestringsorientert perspektiv på bruk av kompetanse kan settes i sammenheng med mestringsmotivasjon som Atkinson (1964) skriver om (Skogen & Haugen, 2013, s. 121). For eksempel når PED1 samtaler med medarbeiderne i teamet om «hva de selv føler at de mestrer og er gode til, hva de er mindre gode til». Vil dette etter forståelsen av mestringsmotivasjon kunne bidra til at PED1 kan vurdere hvilke arbeidsoppgaver som passer til medarbeideren sin kompetanse. I barnehagen kan det bety at det skapes gode muligheter for at medarbeideren får gode erfaringer av å løse en arbeidsoppgave, som igjen vil sørge for at mestringsmotivet

styrkes. Det negative i denne sammenhengen for mestringsmotivasjonen vil være dårlige erfaringer for medarbeideren som vil styrke mestringsangstmotivet. Som nevnt tidligere er det en balansegang for lederen å tilrettelegge for passende utfordringer som styrker mestringsmotivasjonen (Skogen & Haugen, 2013, s. 121- 125). Denne balansegangen kan løses ved hjelp av flytsonemodellen til Csikszentmihalyi. Modellen forklarer forholdet mellom flyt i arbeidet i møte med utfordringer basert på medarbeideren sine forutsetninger (Skogen, 2013, s. 35). PED2 trekker også inn dette «Så ser jeg for meg en sånn flytzone for dem. At de får nok utfordringer i hverdagen og ikke for mye.». Med andre ord kan det tolkes som at PED2 jobber for å få medarbeidere ut av komfortsonen ved å «pushe dem litt.». Irgens understreker også dette med at hvis man ikke skal bli stående på samme nivå, må man få utfordringer som krever noe av deg (Irgens, 2007, s. 117- 118). I denne sammenhengen kan det sammenlignes med at PED2 gir utfordrende oppgaver som er tilstrekkelig utfordrende for medarbeiderne å mestre. Slik de pedagogiske lederne ser på det vil medarbeidere som kommer i flytsonen tilrettelegge for at kompetansen til hver enkelt kommer teamet til gode.

## 5. Avslutning

Hensikten med denne bacheloroppgaven har vært å undersøke problemstillingen «Hvordan nyttiggjør pedagogisk leder seg av de ulike kompetansene til medarbeiderne i teamet?».

Utgangspunktet for problemstillingen og relevansen til temaet i barnehagen har vært at kompetanse regnes som en nøkkelfaktor for å realisere kravet om kvalitet i arbeidet. I tillegg er det mye kompetanse som ikke blir tatt i bruk eller mobilisert i barnehagen (Gotvassli, 2013b, s. 89). Dette er en erfaring jeg selv har gjort gjennom jobb som assistent i barnehage, og dette utløste motivasjonen til å lære og søke innsikt om temaet. Jeg har forsøkt å tilegne meg denne innsikten gjennom intervju med to pedagogiske ledere med fokus på hvordan de jobber med temaet innenfor en teamramme. Intervjuene har senere blitt analysert, og funnene har blitt drøftet i lys av relevant teori og litteratur.

Funn fra intervjuene ga ulike svar som kan knyttes til problemstillingen. Det var samsvar fra respondentene rundt enkelte temaer som kan illustrere dette. Begge respondentene snakket mye om de forskjellige forutsetningene hos hver medarbeider, og hvordan dette påvirket deres valg av lederstil. Situasjonsbetinget ledelsesteori kan være et verktøy for å løse denne utfordringen, og bidra til at man kan nyttiggjøre seg av potensialet til hver medarbeider i teamet (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 436). Dette kan ha overføringsverdi til å besvare problemstillingen med at et bevisst valg av lederstil, vil kunne løfte frem medarbeideren sin kompetanse i teamet. Viktigheten av mestring ble også trukket frem av respondentene. Mestring ble knyttet til hvilke oppgaver medarbeiderne deres velger selv, og hvilke oppgaver de som leder delegerer til dem. Oppgavene medarbeiderne selv valgte var ofte noe de opplever seg som kompetente på. De pedagogiske lederne tilrettela og så mye det lot seg gjøre for oppgaver de mente medarbeiderne kunne mestre. I forhold til dette fortalte respondentene at medarbeiderne måtte møte utfordringer som de kunne klare basert på egne forutsetninger. Dette forholdet kan ses i sammenheng med Csikszentmihalyi sin flytsone, og understreke nyttigheten modellen har for team- og personalledelse i barnehagen (Irgens, 2007, s. 117-118). Mestring av oppgaver vil styrke troen på egen kompetanse, eller mestringstroen til en medarbeider. Man kan relatere dette til problemstillingen ved at hvis medarbeideren har mestringstro styrker det muligheten for at medarbeideren tar i bruk kompetansen sin (Lai, 2011, s. 49- 55). Et godt arbeidsmiljø og arbeidsprosesser ble også nevnt av respondentene for at medarbeiderne i teamet skulle bli mer motivert. Når man har et godt arbeidsmiljø vil det tilrettelegge for indre motivasjon, dette er en sentral drivkraft bak kompetansemobilisering. Med utgangspunkt i funnene i avsnitt 4.1 kan gode arbeidsprosesser, og arbeidsmiljø i

barnehagen være at leder tilrettelegger for selvstendig arbeid og kommunikasjon i teamet. Disse to faktorene blir viktige hvis pedagogisk leder vil tilrettelegge for indre motivasjon og kompetansemobilisering hos medarbeiderne i teamet (Gotvassli, 2013a, s. 162).

Målet for denne bacheloroppgaven var ikke å finne et entydig svar på problemstillingen, eller produsere svar som kan generalisere hvordan et fenomen er i barnehagen. Hensikten har vært å lære og få innsikt om ulike aspekter for hvordan pedagogisk leder kan nyttiggjøre seg av kompetansen til hver medarbeider i teamet. Problemstillingen fikk da et team- og lederperspektiv. Teamorganisering av barnehagens personale kan danne rammer for nyttiggjøring av komplementær kompetanse i barnehagen. Dette vil åpne for bruk av hver medarbeider sin kompetanse, og utvikle kompetansen innad i teamet. For eksempel ved at medarbeiderne i teamet deler sin erfaring og tause kunnskap som nevnt i avsnitt 4.1. Samlet vil dette kunne skape et læringsmiljø som vil bidra til at barnehagen kan bli en lærende organisasjon gjennom deling av kompetanse, og at teamet når målsetningen om økt kvalitet i barnehagetilbudet (Aasen, 2014, s. 241- 243). Ledelse trekkes frem som en viktig forutsetning for å oppnå denne kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Datainnsamlingen for prosjektet har basert seg på et utvalg med bare pedagogiske ledere. For å utvide prosjektet kan det undersøkes hvilke tanker og erfaringer de andre medarbeiderne i teamet, har knyttet til problemstillingen. Dette kunne belyst andre temaer som for eksempel medarbeideren sin opplevde kompetansemobilisering. Svarene kunne blitt analysert sammen med innholdet fra denne oppgaven, og vist motsetninger eller likheter til funnene fra denne undersøkelsen. Disse svarene kunne ført til andre resultater, og utvidet kunnskapen knyttet til oppgavens problemstilling og tema. Innsikten og læringen som er ervervet gjennom arbeidet med denne bacheloroppgaven, og eventuelle oppfølgingsstudier, kan bidra med nyttig kunnskap knyttet til ledelse i en lærende barnehage. Basert på resultatene av denne oppgaven kan også kompetansemobilisering i teamet spille en rolle for å bidra til dette.

## 6. Referanseliste

Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Aasen, W. (2014). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage – teamledelse og teamlæring i barnehagen. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. Hoås Moen. & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. (ss. 241- 262). Bergen: Fagbokforlaget

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behaviour*. New York: Plenum

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The Basis for True Self-Esteem. I Kernis, H. M. (red.). *Efficacy, Agency, and Self-Esteem* (ss. 31-46). New York: Plenum

Gotvassli, K.-Å. (2013a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Gotvassli, K.-Å. (2013b). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Gotvassli, K.-Å. (2014). Et organisasjonsperspektiv på ledelse av en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. Hoås Moen. & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. (ss. 263- 278). Bergen: Fagbokforlaget

Gotvassli, K.-Å., & Skogen, E. (2014). Motivasjon og mestring i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. Hoås Moen. & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. (ss. 127- 146). Bergen: Fagbokforlaget

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Cappelen akademisk

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon.* Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer.* Bergen: Fagbokforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag

Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *MAGMA*, 3, s. 49- 55. Hentet fra <https://www.magma.no/kompetansemobilisering-og-egenmotivasjon>

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode.* Trondheim: Tapir akademisk forlag

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode.* Bergen: Fagbokforlaget

Larsen, A. K., & Slåtten, M. (2015). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærere.* Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetansestrategi for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2018- 2022.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

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

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

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

Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen (red.) *Å være leder i barnehagen* (ss. 23- 52). Bergen: Fagbokforlaget

Skogen, E. & Haugen, R. (2013). Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen (red.) *Å være leder i barnehagen* (ss. 117- 152). Bergen: Fagbokforlaget

*Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. (2017). Oslo: Pedlex

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



## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1. Intervjuguide**

Problemstilling: «Hvordan nyttiggjør pedagogisk leder seg av de ulike kompetansene til medarbeiderne i teamet?»

#### **Bakgrunn:**

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du vært pedagogisk leder?

#### **Kompetanse:**

Hva legger du i begrepet kompetanse hos personalet i en barnehagesammenheng?

Hvordan danner du deg oversikt over dine kollegaer sin kompetanse?

Hvordan tilrettelegger du for at ansatte kan bruke sin kompetanse i det pedagogiske arbeidet?

- Har du møtt noen utfordringer som pedagogisk leder for at ansatte kan bruke sin kompetanse i det pedagogiske arbeidet?
- Hvordan driver du selv med kompetanseutvikling av dine medarbeidere?

#### **Team:**

Hva legger du i begrepet team?

- Hva mener du skaper et godt team i din barnehage?
- Hva ser du på som dine roller som leder i et team?

Hvordan er personalgruppen din organisert/ strukturert?

- Hva avgjør hvem som løser ulike arbeidsoppgaver?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt delegering av ansvar og oppgaver?

Oppfølgingsspørsmål	Svar
<p><b>-Hva skjer?</b> (beskrivelse av situasjon)</p> <p><b>-Hvor skjer det?</b> (konkretiser omgivelsene)</p> <p><b>-Når skjer det?</b> (har tid betydning)</p> <p><b>-Hvorfor tror du det skjer?</b> (begrunnelse)</p> <p><b>-Hvem er involvert?</b> (personifisering)</p> <p><b>-Hvilke tanker gjør du deg om dette?</b> (reflekter over egen rolle)</p> <p><b>- Har du eksempler på dette?</b> (konkretiser situasjon)</p> <p><b>- Hvis du ideelt sett kunne løst det, hva ville du gjort da?</b></p>	

## **Vedlegg 2. Deltakelse i intervju til bacheloroppgave**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju pedagogiske ledere. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Intervjuet skal undersøke problemstillingen «*Hvordan nyttiggjør pedagogisk leder seg av de ulike kompetansene til medarbeiderne i teamet?*». Svarene fra deg som respondent skal være bidrag til en individuell bacheloroppgave.

### **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Håkon Hvistendahl som er student ved barnehagelærerutdanningen ved Dronning Maud Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta fordi respondentene til prosjektet skal være pedagogisk leder i en barnehage. Jeg skal intervju to pedagogiske ledere til sammen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du vil delta i et semistrukturert intervju som vil vare i 30 minutter. Spørsmålene i intervjuet dreier seg primært om kompetansemobilisering og teamledelse.

### **Det er frivillig å delta.**

Intervjuet er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra dette prosjektet. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med retningslinjer som gjelder for Norsk Senter for Forskningsdata, NSD.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Håkon Hvistendahl vil ha tilgang til informasjonen som kommer frem fra intervjuet. Denne informasjonen blir transkribert skriftlig med anonymisering av persondata som gjør at

informasjonen ikke kan spores tilbake til deg. Deltakere vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjon.

### **Kontakt**

Har du spørsmål til prosjektet ta kontakt med:

Student ved Dronning Maud Minne Høgskole

Håkon Hvistendahl, telefon: 991 26 900, mail: [hhvisten@gmail.com](mailto:hhvisten@gmail.com)

Veiledere for prosjektet ved Dronning Maud Minne Høgskole

Vibeke Glaser, mail: [vgl@dmmh.no](mailto:vgl@dmmh.no)

Anne Dagfrid Svendsen, mail: [ads@dmmh.no](mailto:ads@dmmh.no)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan nyttiggjør pedagogisk leder seg av de ulike kompetansene til medarbeiderne i teamet?*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

□ å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juni 2019.

---

Navn på deltaker, dato.