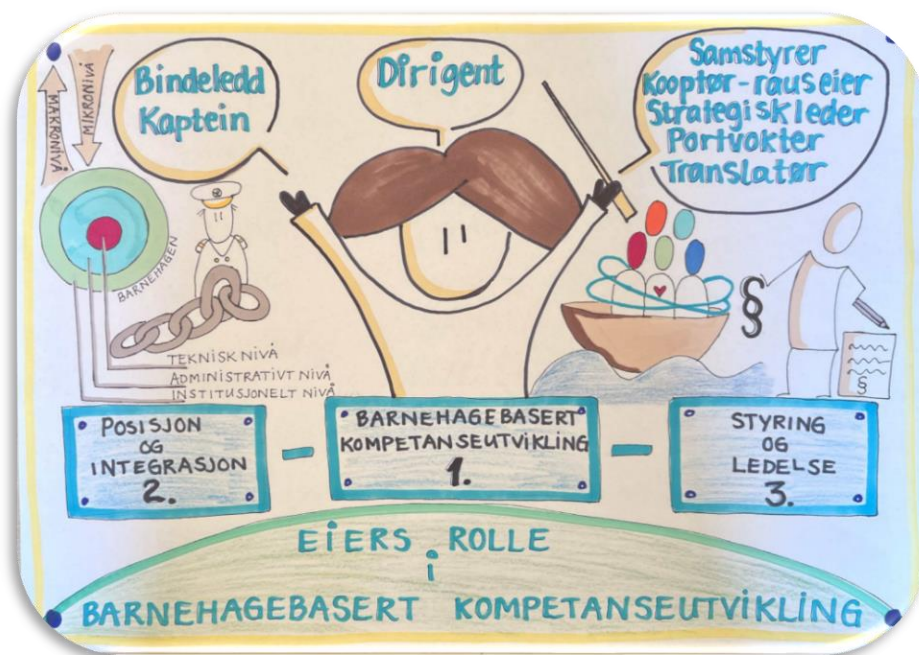


HEGE BERGO

Masteroppgave

EIERS ROLLE I BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING

*En studie om barnehageeiers forståelser av egen rolle
i barnehagebasert kompetanseutvikling*



Master i barnehageledelse

Trondheim, våren 2023



Innhold

Tabeller og figurer	3
Forord	4
Sammendrag.....	5
Summary.....	6
1.0 Innledning.....	7
1.1 Aktualisering av tema - eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.....	7
1.2 Tidligere forskning.....	8
1.3 Bakgrunn for valg av tema – barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling ...	13
1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.5 Oppgavens oppbygging.....	15
2.0 Teoretisk ramme	16
2.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling.....	16
2.2 Posisjon og integrasjon.....	17
2.3 Styring og ledelse	19
2.3.1 Styring av barnehagebasert kompetanseutvikling	20
2.3.2 Strategisk ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling	27
3.0 Metode.....	31
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	31
<i>Sosialkonstruktivismen</i>	32
<i>Hermeneutikken og min forforståelse</i>	32
3.2 Forskningsdesign.....	34
3.3 Utvalg av case og deltakere.....	36
3.4 Valg av metode.....	38
<i>Kvalitativ forskningsstrategi</i>	38
<i>Intervjustudier</i>	39
<i>Refleksjon rundt metodevalg, gjennomføring og ivaretagelse av deltakerne</i>	42
3.5 En abduktiv analyse i et sosialkonstruktivistisk - hermeneutisk perspektiv	45

3.6 Dataens kvalitet og etiske perspektiver	49
4.0 Presentasjon og drøfting av funn.....	51
4.1 Eiers forståelser av barnehagebasert kompetanseutvikling.....	53
<i>Dirigent</i>	53
4.2 Eiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, via posisjon og integrasjon til barnehagen som organisasjon.....	56
<i>Bindeledd og kaptein</i>	56
4.3 Eiers forståelser av egen rolle gjennom styring og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling	61
<i>Styringssystem</i>	61
<i>Samstyrer i nettverk</i>.....	63
<i>Kooptør – raus eier</i>.....	66
<i>Strategisk leder</i>	67
<i>Portvokter og translator</i>	71
5.0 Oppsummering og idé til videre forskning	74
6.0 Litteraturliste	79
Vedlegg.....	85
<i>Informasjonsskriv til deltakerne</i>	85
<i>Informasjonsskriv til fokusgruppeintervju</i>.....	88
<i>Intervjuguide</i>	94
<i>Vurdering av behandling av personopplysninger – fra meldeskjema</i>.....	97

Tabeller og figurer

Tabell 1: Tidligere forskning med søkeord "barnehageeier" og "barnehagebasert kompetanseutvikling"	9
Tabell 2: Tidligere Masteroppgaver.....	12
Tabell 3: Deltakere.....	37
Figur 1: Oppgavens oppbygging.....	15
Figur 2: Den hermeneutisk sirkel (Krogh, 2014, s. 25)	43
Figur 3: Den hermeneutiske sirkel, utarbeidet med utgangspunkt i Brottveit (2018).....	48
Figur 4: Abduktiv tilnærming, utarbeidet med utgangspunkt i Thagaard (2018).....	51
Figur 5: Ulike Forståelser av roller i barnehagebasert kompetanseutvikling	52
Figur 6: Dirigent.....	53
Figur 7: Bindeledd og kaptein.....	56
Figur 8: Samstyrer, kooptør-raus eier, strategisk leder, portvokter og translatør	61
Figur 9: Oppsummering	74
Figur 10: Oppsummering Barnehagebasert kompetanseutvikling.....	75
Figur 11: Oppsummering posisjon og integrasjon.....	76
Figur 12: Oppsummering styring og ledelse.....	77

Forord

To svært intensive og ikke minst to lærerike år, med studier ved Dronning Mauds Minne Høgskole er over. Jeg har lært utrolig mye om faget mitt, meg selv, min kapasitet og ikke minst hvor heldig jeg er som har så god støtte fra familie, kollegaer, studievenner og veileder.

Min familie har vist stor forståelse for at jeg har vært svært opptatt og til tider utilgjengelig. Jeg har funnet god støtte i min mann, Thomas, som med sin tilstedeværelse og lyttende tilnærming, har tatt imot refleksjoner og frustrasjon på en utholdende måte - tusen takk, Thomas! Mine kollegaer har støttet meg med å unne meg å dra på skolesamlinger, tatt stort ansvar når jeg ikke har vært til stede og vist stor forståelse og romslighet for at jeg ikke alltid har vært den lederen, de har vært vant til.

Jeg vil også rette en stor takk til Linn – Merethe Hembre, som på en herlig måte har vært svært tålmodig og støttende i møte med meg. Hos deg kunne jeg stille spørsmål, uten å vurdere om de var for dumme. Du har roet meg, når frustrasjonen har vært stor. Og kjære Siren Sunde Kalstad; takk for din herlige framtoning og ærlige vesen. Den du er, har gitt meg en stor glede i samlingene, gjennom felles humor og ærlige refleksjoner. Du har også vist meg at det går fint å kjenne på en utilstrekkelighet og gitt meg en trygghet om at dette ville gå bra uansett – så lenge vi gjorde det beste vi kunne. Og sist, men ikke minst; tusen takk til min veileder, Linda Janninger. Du har klart å pendle godt mellom støtte, veiledning og det å la meg få bryne meg, uten å gi meg en fasit. Dette har vært avgjørende for min læringskurve.

Helt til slutt vil jeg rette en stor takk til alle deltakerne, som med stor åpenhet har delt sine tanker om sine forståelser av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Nå er masterløpet ved sin ende og jeg kjenner på en lettelse over å ha klart det! Nå er det på tide å koble seg nærmere på mine tre døtre; Ida, Mia og Thea - nå er mamma ekstra tilgjengelig igjen! Og ikke minst kunne fordype meg mer i det som skjer i egen organisasjon; Akrobaten barnehage - jeg gleder meg til å fortsette reisen med dere, med en dypere innsikt i meg selv og faget mitt.

Stadsbygd, mai 2023

Hege Bergo

Sammendrag

Barnehagebasert kompetanseutvikling, er en praksisnær form på å nå målet om et kvalitativt og likeverdig barnehage tilbud for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2023). Eiers rolle i dette arbeidet er å være en sentral aktør, gjennom støtte og veiledning i kompetanseutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Børhaug (2021) viser til at barnehageeierne deltar i kompetanseutviklingen, gjennom for eksempel styrernetter på tvers av eierskap og gjennom å utvikle planer for barnehagebasert kompetanseutvikling, basert på analyser av barnehagenes behov. Dette er med på å underbygge at barnehageeierne har en rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Gjennom en kvalitativ casestudie, har jeg rettet søkelyset mot barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Problemstillingen er: Hvilke forståelser har barnehageeier av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling?

Det er gjennomført ett fokusgruppeintervju og fire halvstrukturerte intervju med barnehageeiere fra samme kompetansenettverk. Studien har gitt funn, som kan tyde på at eiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling kan variere fra eier til eier. Hovedfunn viser at eierne kan forstå sin rolle som dirigent i arbeidet med å legge til rette for barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom kartlegginger på mikronivå og gjennom kompetanseplaner de lager på makronivå i REKOM. Her kommer REKOM fram som en god støtte til eier. Videre kan det se ut til at eiers posisjon og integrasjon til barnehagen kan gi eier en forståelse av egen rolle, som både bindeledd og kaptein. Bindeleddet kommer fram i eiernes beskrivelser av å ha en rolle på mikronivå, som en del av barnehagen som organisasjon, hvor barnehagebasert kompetanseutvikling gjennomføres. Samtidig som eier har en fot på makronivå gjennom å jobbe for overordnede planer og strategier (Haugset et al., 2019). Her kan det se ut til at barnehageeier forstår sin rolle som en kaptein som «holder roret» på skuta. Denne rollen kan også beskrives som et bindeledd med en glidende posisjon mellom de ulike nivåene for posisjon (Haugset et al., 2019) og integrasjon til barnehagen som organisasjon (Thompson, 1971). Eierne viser til at de gir krav og forventninger til barnehagenes arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom en myndiggjørende ledelse (Lai, 1997) som samstyrere (Røiseland & Vabo, 2008) i nettverk. I disse nettverkene kan eier opptre som en kooptør (Haugset, 2021) og raus eier (Haugset et al., 2019) i arbeidet med å involvere de private styrerne i kompetanseutviklingen. Dette kan tolkes til at eier forstår sin egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som en strategisk leder (Gotvassli & Vannebo, 2016). Gjennom å forstå sin rolle som strategisk leder, er det også eksempler på at eierne opptrer som portvoktere (Paulsen, 2014) og translatører (Røvik, 2007) i arbeidet med å skjerme barnehagen og oversette når styrerne mangler oversettelseskompetanse.

Summary

Kindergarten-based competence development, is a practical way of achieving the goal of a qualitative and equal kindergarten offer for all children (Kunnskapsdepartementet, 2017). The owner's role in this work is to be a central player in the work, through support and guidance in competence development (Kunnskapsdepartementet, 2021). Børhaug (2021) points out that the kindergarten owners participate in competence development, through board networks across ownership and through developing plans for kindergarten-based competence development, based on analyses of the kindergartens needs. This helps to substantiate that the kindergarten owners have a role in kindergarten-based competence development. Through a qualitative case study, I have focused on the role of kindergarten owners in kindergarten - based competence development: What understandings does the kindergarten owner have of their role in kindergarten-based competence development?

One focus group interview and four semi-structured interviews have been conducted with kindergarten owners from the same network. The study has yielded findings that may indicate that owners' understanding of their own role in kindergarten competence development, may vary from owner to owner. The main findings show that the owners can understand his role as conductor in the work of facilitating kindergarten-based competence development, through mapping at micro level and through competence plans they create at macro level in REKOM. Here, REKOM comes across as good support in the owner's role as conductor. Furthermore, it may appear that the owner's position and integration in kindergarten can give the owner an understanding of their own role, as both link and captain. The link emerges in the owners' descriptions of having a role at a micro level, as part of the kindergarten as an organisation, where kindergarten-based competence development is carried out. At the same time, the owners can have a foot on the macro level by working for overall plans and strategies (Haugset et al., 2019). Here it may appear that the owners understand their role as a captain who "holds the helm" of the ship. This role can also be described as a link through a sliding position between the different levels of position (Haugset et al., 2019) and integration, into the kindergarten as an organization (Thompson, 1971). The owners indicate that they provide requirements and expectations for kindergarten-based competence development, through an empowering management (Lai, 1997) as co-manages (Røiseland & Vabo, 2008) in a network. In these networks, the owner can act as a cooperater (Haugset, 2021) and a generous owner (Haugset et al., 2019) in the work of involving the private managers. This can be interpreted to mean that the owner understands his role in kindergarten-based competence development as a strategic manager (Gotvassli & Vannebo, 2016). This can be seen as gatekeepers (Paulsen, 2014) and translators (Røvik, 2007) in the work to protect the kindergarten and translate when the managers lack translation skills.

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering av tema - eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling

Det er en sentral politisk målsetting å gi et likeverdig tilbud av høy kvalitet, til alle barn i norske barnehager (*NOU 2012:1*). Strategien «Barnehagen for en ny tid» (Kunnskapsdepartementet, 2023) adresserer kompetanseutvikling, som løsningen på å oppnå et likeverdig og kvalitativt godt barnehagetilbud for alle barn. Barnehagebasert kompetanseutvikling beskrives som et middel for å oppnå dette målet. Ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for å oppnå et likeverdig og kvalitativt godt barnehagetilbud for alle barn. For å lykkes i å utvikle denne enkeltfaktoren «må det drives målrettet kompetansebygging i barnehagesektoren - sammen!» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 2). Eier er en sentral aktør i arbeidet med kompetansebyggingen, ved å fremme kvalitet i alle barnehager gjennom støtte og veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette ser vi er like sentralt i den nye strategien «Barnehagen for ei ny tid» (Kunnskapsdepartementet, 2023), hvor kvalitetsansvaret fortsatt ligger hos eier. Dette styrkes videre gjennom barnehagelovens § 7 (Kunnskapsdepartementet, 2005), som viser til at eier har ansvaret for at barnehagen drives i samsvar med gjeldende lover og forskrifter. Dette aktualiserer eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, da barnehageeier er gitt ansvaret for at barnehagene har riktig og god kompetanse. Tema for studien er eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling og jeg ønsker her å aktualisere dette videre, gjennom å vise til prosjekt rettet mot barnehageeier, evalueringsrapporter og tilskuddsordning for barnehagebasert kompetanseutvikling.

Pilotprosjektet «Veiledning til barnehageeiere for å styrke kvaliteten i barnehagen» (DMMH, u.å.) setter eier i sammenheng med å styrke kvaliteten. Her adresseres behovet for mer kunnskap om hvilken betydning eier har for kvalitet i barnehagen og hva som kjennetegner gode barnehageeiere. Dette pilotprosjektet er delt inn i tre deler, hvor den første delen er en analyse av eksisterende kunnskapsgrunnlag på kjennetegn på god kvalitet i barnehager. Den andre delen består av direkte veiledning av barnehageeiere, som bidrar til at barnehageeier kan drive kvalitetsutviklingsarbeid i egen organisasjon. Målet her er også å kunne utvikle et framtidig veiledningsdesign for eiere. Siste og tredje del, handler om å utvikle et indikatorsett, som skal brukes av barnehageeiere for å identifisere utfordringer i sitt arbeid med barnehagekvalitet og behov for ekstern veiledning (DMMH, u.å.-b). Undersøkelsen «Spørsmål til barnehage-Norge 2017» (Kunnskapsdepartementet, 2018) viser at et stort flertall av barnehagestyrere, opplever at eier involverer seg i saker som går ut over den økonomiske og administrative tilretteleggingen. Dette viser at eier tar tak i sitt handlingsrom gitt av lov, strategier og rammer. Barnehageeierne regulerer i stor grad den daglige virksomheten i barnehagene, og særlig i faglige saker. Funn viser at barnehageeierne deltar i kompetanseutviklingen,

gjennom for eksempel styrernettverk på tvers av eierskap og gjennom å utvikle planer for barnehagebasert kompetanseutvikling, basert på analyser av barnehagenes behov (Børhaug, 2021).

Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (heretter REKOM), er en tilskuddsordning for barnehageeierne, som har som hovedmål å sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet, gjennom arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (USN, 2021). Gjennom arbeidet i REKOM har derfor kompetanseutvikling i barnehagesektoren hatt en praksisnær form, gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling, siden oppstarten av REKOM i 2018. Denne satsningen er initiert og finansiert av Utdanningsdirektoratet og forankret i gjeldende strategi «Barnehagen for en ny tid» (Kunnskapsdepartementet, 2023). Ordningen gjør det mulig for barnehageeier å jobbe systematisk med barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom å lede og styre dette arbeidet. Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir et stort handlingsrom i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette handlingsrommet gis eier i form av vide rammer for styring og ledelse og kan gi barnehageeierne en mulighet til å tilpasse sin rolle, til den enkelte barnehage gjennom ulike styringssystemer (Haugset, 2021). Dette arbeidet kan utøves ulikt, ut fra eiers posisjon til barnehagen. Barnehageeiere som jobber i nær posisjon til sine barnehager, tilpasser sin rolle gjennom å involvere både kommunale og private barnehager i kompetansenettverk og styrernettverk. Disse eierne blir beskrevet som «en raus eier» (Haugset et al., 2019, s. 94) i dette arbeidet.

1.2 Tidligere forskning

Barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling er et lite belyst tema. Søk jeg har gjort på tidligere forskning med søkeordene «barnehageeier» og «barnehagebasert kompetanseutvikling», har gitt meg noen treff, som innebærer disse to begrepene, men det finnes ingen direkte treff på barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Nedenfor er en oversikt over treffene jeg har fått med søk jeg har gjennomført i søkemotorene «Idunn», «Oria» og «Google Scholar». Tidsintervallet jeg har valgt er fra 2018 til 2022. Bakgrunn for valg av tidsintervall i mine søk, er forankret i REKOMs inntog i barnehagesektoren, med barnehagebasert kompetanseutvikling, som praksisnær form i gjennomføringen av barnehagebasert kompetanseutvikling.

Bidragenes relevans er vurdert ut fra at «barnehageeier» og «barnehagebasert kompetanseutvikling» må ha en bærende betydning i arbeidet, og ikke bare være nevnt som en referanse i arbeidet. Vurderingene som er tatt her er basert på tittel og gjennomlesing av sammendragene.

Jeg vil også nevne at jeg har forsøkt å begrense søket «barnehagebasert kompetanseutvikling» til «kompetanseutvikling». Her kommer det opp flere treff, men heller ikke her i sammenheng med «barnehageeier». Et spesielt interessant treff innenfor søket «kompetanseutvikling» er «Skoleeiers

syn på egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling» (Laugerud, 2019). Her kommer det blant annet fram at eiers forståelse av egen rolle, henger tett sammen med hvordan de oppfatter sitt handlingsrom. Skoleeier ser på sin rolle som todelt; som portvokter og som mentor gjennom transformativ læring (Laugerud, 2019). Jeg har valgt å ikke ta med denne artikkelen i min oversikt over treff på søk, da den ikke handler direkte om barnehageeier. Dette på tross av at funn fra studien, som artikkelen bygger på, kan tenkes å være gjeldende også for barnehageeier.

Aktuelle treff jeg har fått på søkeordene «barnehageeier» og «barnehagebasert kompetanseutvikling» er listet opp i tabellen nedenfor. Videre følger en oppsummering av et utvalg av aktuelt innhold i treffene, og en begrunnelse for hvordan dette kan aktualisere temaet barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Utvalget av bare deler av forskningen, innebærer at jeg også har utelatt funn, som ikke rettes mot tema i min studie: Eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Søkeord: «Barnehageeier»			
Forfatter	Tittel	Type bidrag	Søk gjennomført i
(Haugset, 2018)	Institusjonelt eiermangfold og et likeverdig barnehagetilbud	Artikkel i tidsskrift	Google Scholar
(Haugset, 2019)	Har kommunalt eller privat eierskap betydning for kvaliteten i norske barnehager?	Artikkel i tidsskrift	Idunn
Søkeord: «Barnehagebasert kompetanseutvikling»			
Forfatter	Tittel	Type bidrag	Søk gjennomført i
(Reinertsen et al., 2020)	Følgeevaluering av Oslo og Viken modellen i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOMP), 2019-20	Følgeevaluering	Oria
(Wadel & Knaben, 2021)	Barnehagen - en lærende organisasjon?	Artikkel	Idunn
Søkeord: «Barnehagebasert kompetanseutvikling + barnehageeier»			
(Haugset et al., 2019)	Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren	Følgeevaluering	Google Scholar
(Sivertsen et al., 2021)	Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Oppsummeringsrapport	Følgeevaluering	Oria

TABELL 1: TIDLIGERE FORSKNING MED SØKEORD "BARNEHAGEEIER" OG "BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING"

Artikkelen «Institusjonelt eiermangfold og et likeverdig barnehagetilbud» (Haugset, 2018) løfter fram myndighetenes ambisjoner om å oppnå et likeverdig barnehagetilbud, opp mot det institusjonelle mangfoldet blant barnehageeiere. Haugset (2018) viser til funn i forskningen som sier at private barnehageeiere har stort handlingsrom og påvirkningskraft i barnehagesektoren, og da blant annet gjennom at de private barnehagene inviteres inn i nettverk for kvalitetsutvikling, som inkluderer både private og kommunale barnehagestyrere. Artikkelen fremmer et behov for mer kunnskap om hvordan

kommunene som forvaltningsorganisasjoner, håndterer møtet med større og mer profesjonelle private barnehageeiere. Funn fra denne artikkelen viser blant annet at barnehageeier kan forstå sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling i nettverk.

Artikkelen «Har kommunalt eller privat eierskap betydning for kvaliteten i norske barnehager?» (Haugset, 2019) bygger på en oversikt over forskning i perioden 2008–2018 om forskjeller i barnehagekvalitet etter eierskap, innenfor kvalitetsdimensjonene pedagogisk virksomhet, sosial og integrerende virksomhet og trygt barnetilsyn. Funnene viser til å forskjeller når det kommer til eierskap, og reiser spørsmål om hvordan institusjonene i barnehagesektoren faktisk skaper likhet på tvers av eierskap. Dette setter jeg i sammenheng med at det kan tenkes at eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, vil kunne forstås som tilnærmet likt mellom ulike eiere.

«Følgeevaluering av Oslo og Viken modellen i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOMP), 2019-20» (Reinertsen et al., 2020) er en evaluering av REKOM ordningen, og hvilke muligheter for kompetanseutvikling som ligger i ordningen. Selve evalueringen gir meg ingen store funn i retning barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, men det i seg selv er et interessant funn. Evalueringen viser blant annet at eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling oppleves som en rolle som gir avstand til barnehagene og personalet. Dette belyses gjennom at samarbeidet mellom universitet og høyskole - sektor og praksisfeltet ofte skjer på barnehageeiernivå og stopper opp der. Dette kan tyde på at funn i denne følgeevalueringen sier at barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, ikke skjer i samhandling med barnehagene.

Artikkelen «Barnehagen – en lærende organisasjon?» (Wadel & Knaben, 2021) baserer seg på semistrukturerte intervju av fem styrere og handler om hvordan styrerne forstår begrepet lærende organisasjon, hva slags læring som må skje i barnehagen og hva som kjennetegner en lærende organisasjon. Funnene viser et mangfold av prosesser som foregår i barnehagene innen arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Funnene viser også at prosessene henger sammen med ulike forventninger, krav og pålegg barnehagen møter fra blant annet barnehageeier. Med bakgrunn i disse funnene, kan det tenkes at barnehageeiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, kan ha en betydning for barnehagens direkte arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Rapporten «Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren» (Haugset et al., 2019) var en av de to treffene jeg fikk på en kombinasjon av de to søkeordene «barnehageeier» og «barnehagebasert kompetanseutvikling». Del 2 av denne rapporten viser at styrere i små enkeltstående barnehager støttes opp faglig i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom

fellesskap i kommunale styrernettverk. Her belyser de derfor viktige funn innenfor barnehageeierens rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, som viser til at kommunal barnehageeier oppleves som en «raus eier» (Haugset et al., 2019, s. 94) i kvalitetsarbeidet. Dette kvalitetsarbeidet i barnehagesektoren innebærer arbeid både på makro- og mikronivå. Makronivå med nasjonale myndigheters føringer for sektoren, og mikronivå med operativt arbeid i den enkelte barnehage. Barnehageeiers rolle trekkes frem som et bindeledd mellom makro- og mikronivå. Barnehageeier, som befinner seg med en fot i hver av disse posisjonene, jobber ofte med å oversette og operasjonalisere fra makronivå til mikronivå og motsatt. På mikronivå er eier opptatt av stor grad av frihet og rom for å legge til rette kompetanseutviklingen til den enkelte barnehages behov (Haugset et al., 2019). Dette er i tråd med intensjonen til REKOM i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2023). Rollen som «raus eier» (Haugset et al., 2019, s. 94) og rollen som oversetter mellom nivåene er interessante funn, som kan være med på å belyse barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

«Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage» (Sivertsen et al., 2021) var det andre relevante treffet i søket, som kombinerer begge søkeord: «barnehageeier» og «barnehagebasert kompetanseutvikling». Rapporten tar for seg kompetansetiltakene i denne strategien, som retter seg mot ansatte grupper i barnehagen. Dette belyser barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom å vise til eiers ansvar med blant annet kartlegging av kompetanse i sine barnehager. Funn viser til at denne kartleggingen gjøres ulikt fra barnehageeier til barnehageeier. Dette begrunnes i begrenset organisatorisk kapasitet hos barnehagens eier og at dette kan påvirke arbeidet med å gjennomføre kompetansekartlegginger og kompetansebehovsanalyser (Sivertsen et al., 2021). Barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling vil derfor kunne tenkes å være ulikt fra eier til eier, ut fra eiers organisatoriske kapasitet. Noe som for øvrig er motstridende til Haugset (2019) sine funn, som adresserer til få forskjeller etter eierskap.

I tillegg har jeg også fått en del treff på nyere masteroppgaver, som retter søkelyset mot barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Disse masteroppgavene har ikke barnehageeier som hovedfokus, men det er funn fra styrers og pedagogisk leders perspektiv. Tabellen nedenfor viser disse masteroppgavene med tittel. Videre følger en oppsummering av funn fra disse masteroppgavene, som direkte adresserer til barnehageeiers rolle. Avslutningsvis setter jeg dette i sammenheng med forskning som Børhaug (2021), Gotvassli & Vannebo (2016) og Håberg & Leer-Salvesen, (2020) viser til i sine arbeid.

Forfatter	Masteroppgavens tittel
(Jakobsen, 2020)	Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling: En kvalitativ undersøkelse om hvordan ulike barnehagestyrere arbeider med kompetansestrategien 'Kompetanse for fremtidens barnehager, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-22' med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling.
(Gunnarson, 2020)	Muligheter og begrensninger: Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan skape mer varige endringer.
(Holst, 2019)	Eiers styringsressurser som rammebetingelse for styrers ledelse i barnehagen.
(Hatland, 2020)	Ledelse av morgendagens barnehage. Styrerens komplekse lederrolle – I en jungel av nye krav og oppgaver.

TABELL 2: TIDLIGERE MASTEROPPGAVER

Funn fra masteroppgavene viser at de kommunale styrerne opplever god kommunal ledelse, med mye støtte i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Det blir beskrevet som en «fremmede faktor» at kommunen som eier, har et bevisst forhold til hva de vil med sine barnehager i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. «Hemmende faktorer» er om det kommer for mange krav og føringer til barnehagen fra blant annet barnehageeier (Jakobsen, 2020, s. 64 - 65). Et annet funn viser at styrerne ønsker bistand fra eier til å «håndtere høy kompleksitet» (Gunnarson, 2020, s. 95), for å holde fast på valgt satsing i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Her kan barnehageeier ha en nøkkelrolle i å bidra til å «senke graden av kompleksitet» (Gunnarson, 2020, s. 101), gjennom å blant annet bistå med strategisk tenkning, oversetting når styrer ikke har oversettelseskompetanse eller senker krav og forventninger til barnehage. Denne nøkkelrollen kan sees på som både positiv og negativ.

Funn viser også at eiers føringer og støtte kan oppleves som positivt for styrer, som en styrking av styrers ledelse. Samtidig kan føringer og støtte oppleves som negativt. I tilfeller hvor føringer og støtte oppleves for sterke fra eier, vil det gå utover styrers behov for et profesjonelt handlingsrom. Samtidig kan svake føringer og lite støtte fra eier på ett gitt område, oppleves som ikke ubetinget negativt, men som en kilde til profesjonelt handlingsrom for styrer til utøvelse av egen ledelse (Holst, 2019). Selv med et slikt profesjonelt handlingsrom, opplever styrerne at barnehageeier legger føringer for hvordan de skal jobbe med kompetanseheving i barnehagen. Det kan derfor se ut som det er barnehageeier, som tolker kompetansebehovet og tilrettelegger kompetanseutviklingen, noe som er i tråd med styringskravene og eiers ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det vil si at barnehageeier har mer fokus rettet mot strategisk ledelse, mens styrerne er mer opptatt av pedagogisk ledelse og kjerneaktivitet i barnehagen. Dette kan være et funn, som bryter med tidligere forskning, om at det er styrer som utøver rollen som strateg (Børhaug et al., 2011). Eiers tolkning og tilrettelegging av kompetansebehovet, sees på som at styrer mister sin autonomi over kompetanseutviklingen i egen barnehage, både med tanke på innholdet, men også på formen

(Hatland, 2020). Barnehageeier opplever at styrer har behov for lederstøtte og er derfor opptatt av å styrke lederkompetansen til styrerne, slik at de kan lede barnehagen i arbeidet med blant annet barnehagebasert kompetanseutvikling. Funn viser at eier styrker lederkompetansen til styrerne, ved å legge til rette for videreutdanning og faglig påfyll og erfaringsdeling, gjennom arenaer som nettverksmøter. Disse nettverksmøtene kan være for egne kommunale barnehager og felles for både private og kommunale styrere (Hatland, 2020).

Andre funn fra masteroppgavene, viser at informantene sier at det er barnehageeierne, som i stor grad styrer og leder kvalitetsarbeidet. Dette gjøres gjennom å regulere den daglige virksomheten, særlig i faglige saker. Dette understreker også Børhaug (2021). Ledelse av kvalitetsarbeid, kan bli definert som strategisk ledelse, da det handler om å jobbe mot en ønsket utvikling og arbeide med barnehagens ressursgrunnlag, for å nå sentrale mål for virksomheten (Gotvassli & Vannebo, 2016). Tidligere studier av strategisk ledelse i barnehagen, er først og fremst gjennomført med styrere som informanter (Håberg & Leer-Salvesen, 2020). Likt som vi ser i overnevnte masteroppgaver. Håberg & Leer-Salvesen (2020) etterlyser at barna, foreldrene, assistenter og fagarbeidere må intervjues for å borte på skjevheten i det empiriske grunnlaget. Her kan vi derfor se at også andre ser den samme trenden, som jeg gjør i mine søk, men med en annen vinkling, da barnehageeier ikke blir nevnt som en savnet informant. At barnehageeier ikke savnes som en informant innen barnehageforskningen, mener jeg også er med på å aktualisere at det trengs mer forskning på barnehageeiers rolle i barnehagesektoren generelt.

1.3 Bakgrunn for valg av tema – barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling

Jeg er styrer og eier av en privat enkeltstående barnehage. Gjennom denne rollen har jeg erfaringer fra samarbeid om barnehagebasert kompetanseutvikling på ulike nivåer; med kommunal barnehageeier i egen kommune og andre private barnehageeiere, og som representant for de private barnehagene i min kommune i kompetansenettverket REKOM. På bakgrunn av egen erfaring med å jobbe på de ulike nivåene i barnehagesektoren, i tillegg til barnehageeiers fremtredende rolle i styringsdokumentene, har jeg fått en økende forståelse og nysgjerrighet for kommunale barnehageeieres komplekse rolle. Dette har ført til at jeg har et ønske om å få mer kunnskap om hvilke forståelser barnehageeier har av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Børhaug et al. (2011) rettet fokuset mot koblinger mellom ulike nivåer i barnehagesektoren allerede i 2011. Dette skjedde i samme tidsrom som barnehagen fikk økte krav til kvalitet og innhold. I forhold til kvalitetskravet, så vil ulike aktører på ulike nivå i barnehagen, kunne ivareta ulike funksjoner innenfor ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Å belyse barnehageeiers rolle i

barnehagebasert kompetanseutvikling, vil være aktuelt for å ta opp fokuset mot koblinger mellom ulike nivå i barnehagesektoren (Børhaug et al., 2011) og gjennom dette aktualisere barnehageeier, som en viktig aktør i å innfri kvalitetskravet gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Haugset (2018) underbygger også behovet for mer forskning på alle ledd i barnehagesektor. Hun retter sin oppmerksomhet mot at god, forskningsbasert forståelse av hvordan institusjonene i barnehagesektoren skapes, fungerer, vedlikeholdes og endres over tid, vil være av stor betydning for å sikre et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Haugset, 2018).

Janninger (2020) har i sin masteroppgave problematisert ledelsen av kompetanseutvikling, som kommer fram i meldinger til Stortinget i perioden 2006 – 2019 og stiller spørsmålet: Ledelse er svaret, men hva er problemet? Janninger (2020) sin analyse viser at i retningslinjer, blir ledelse fremmet som en løsning på å nå den politiske målsettingen om å gi et likeverdig tilbud av høy kvalitet til alle barn. Avslutningsvis stiller hun seg spørsmålet: «Hvorfor er ikke kvalitetsproblemet løst?» (Janninger, 2020, s. 87). Spørsmålet til gjør meg nysgjerrig på om vi kan finne noen svar i barnehageeiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Manglende direkte funn på forskning på barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, det økende ansvaret eier har fått i barnehagens arbeid med kvalitets- og kompetanseutvikling og ønsket om mer kunnskap og struktur i alle ledd og nivå i barnehagesektoren, er derfor min bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Aktualiseringen og bakgrunn for valg av tema, er mitt utgangspunkt for en eksplorerende og kvalitativ problemstilling:

Hvilke forståelser har barnehageeier av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling?

For å finne svar på problemstillingen, har jeg valgt å benytte meg av tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke forståelser har eier for barnehagebasert kompetanseutvikling?
2. Hvilke forståelser har eier for egen posisjon og integrasjon i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling?
3. Hvilke forståelser har eier for egen styring og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling?

1.5 Oppgavens oppbygging

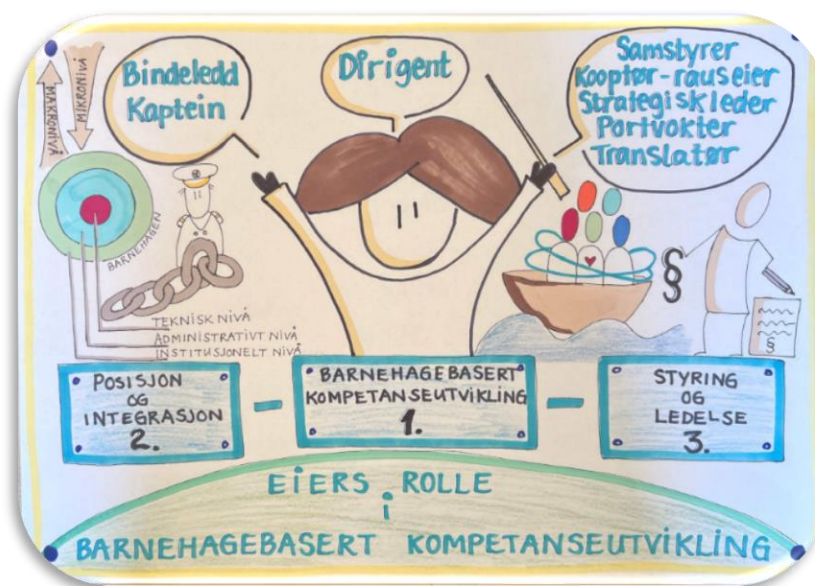
Oppgaven i sin helhet er delt inn fem kapitler. Kapittel en er nå gjennomført, med en redegjørelse for valg av tema og problemstilling, som jeg har satt i en samfunnsmessig kontekst gjennom en aktualisering og presentasjon av tidligere forskning. I kapittel to presenterer jeg en teoretisk ramme, som tar utgangspunkt i hovedtemaene:

1. Barnehagebasert kompetanseutvikling
2. Posisjon og integrasjon
3. Styring og ledelse

Disse temaene bygger på studiens data og settes i konteksten; barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

I kapittel tre presenteres metodekapitlet. I dette kapitlet beskrives forskningsprosessen; vitenskapsteoretisk perspektiv, forskningsdesign, utvalg av case og deltakere, valg av metoder, redegjørelse av analyse og etiske perspektiver knyttet til studien. I kapittel fire «presentasjon og drøfting av funn» presenteres de viktigste funnene fra de halvstrukturerte intervjuene og fokusgruppeintervjuet. Funnene drøftes opp mot de teoretiske perspektivene, som er presentert i teorikapitlet. Kapittel fem er en oppsummering av funn og drøfting og idé til videre forskning.

Illustrasjonen nedenfor viser en oversikt over studien. Her ser vi de tre temaene som går igjen i kapittel to; teoretisk ramme, kapittel fire; presentasjon og drøfting av funn, og kapittel fem; oppsummering og idé til videre forskning.



FIGUR 1: OPPGAVENS OPPBYGGING

2.0 Teoretisk ramme

I dette kapittelet presenteres en teoretisk ramme for studien. Jeg starter med å belyse hva barnehagebasert kompetanseutvikling er og eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gitt av ansvar i lov og rammer. Neste tema er eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i posisjon og ulike nivå for integrasjon til barnehagen. Videre presenteres eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom styring og ledelse. Den teoretiske rammen som presenteres, hviler på funn fra data og danner også en ramme for presentasjon og drøfting av funn.

2.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling

Barnehagebasert kompetanseutvikling er et politisk styringsbegrep, som brukes i sentrale føringer i sektoren. Det forklares som utviklingsarbeid i den enkelte barnehage, som involverer hele personalgruppa. Barnehagebasert kompetanseutvikling er en måte å organisere og gjennomføre kompetanseutvikling på, for å sikre høy kvalitet på tilbudet. Dette gjøres gjennom å jobbe systematisk for å endre eller utvikle den pedagogiske praksisen i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Endring og utvikling skal skje på organisasjonsnivå og hos den enkelte ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom ulike faser i utviklingsarbeidet, skal barnehagens ansatte gjøre opp status, finne styrker og svakheter, sette mål og gjennomføre planlagte aktiviteter. Barnehagebasert kompetanseutvikling tar derfor utgangspunkt i barnehagens behov gjennom kompetansekartlegginger gjort i den enkelte barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kjernen i barnehagebasert kompetanseutvikling er å oppnå eller forsterke læring i personalgruppa, ved å nå spesifikke læringsmål gjennom høy motivasjon. Det vil være avgjørende å skape engasjement i utviklingsarbeidet, for å kunne lykkes med barnehagebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette samsvarer med Lai (1997) sin definisjon på kompetanseutvikling. Hun legger også vekt på at det er viktig å jobbe for at ansatte har en høy motivasjon for kompetanseutviklingen og er fremtidsrettet, gjennom faglig og personlig utvikling. Dette kan tolkes som at barnehagen selv, med sin autonomi, er i førersetet for hvilken kompetanseheving som det er behov for i den enkelte barnehage. Det er ikke lenger kursleverandøren, som forteller barnehagene hvor de skal ha sitt fokus, men kursrekke-tanken har snudd og barnehagen har tatt førersetet.

Eiers forståelse av egen rolle i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, kan være å støtte lederne, etterspørre fremdrift og løpende følge opp de ulike fasene i utviklingsarbeidet. Eier skal gjennom sitt ansvar bidra til at de ansatte kan oppdatere og videreutvikle kompetansen – både individuelt og kollektivt. For å planlegge utviklingsarbeid i barnehagen må eiere og ledere ha god

kunnskap om behovene i den enkelte barnehage. Det forutsettes derfor at det blir gjort gode analyser og vurderinger av kompetansebehovet. Å ha god kunnskap om den enkelte barnehage, kan også skape et godt grunnlag for eier til å jobbe for høy motivasjon og en helhetlig plan, for å skape sammenheng og retning (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Eier og ledelsen i barnehagen, må ta ansvaret for å iverksette og lede disse kollektive utviklings – og endringsprosessene (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette arbeidet kan beskrives som å «orkestrere» (Jakobsen, 2020, s. 9). Barnehagebasert kompetanseutvikling er derfor et eksempel der ledelsen (eier og styrer) og hele personalet, jobber sammen gjennom en felles endrings- og utviklingsprosess.

Etableringen av REKOM har lagt til rette for arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling og bidratt til å styrke samarbeidet mellom blant annet barnehagen og barnehageeier. REKOM er en ordning som ble igangsatt i 2018. Det er en tilskuddsordning som skal styrke samarbeidet mellom aktørene i barnehagesektoren ved hjelp av partnerskap. Målet er å utvikle kompetansetiltak som skal være forankret i de behovene som til enhver tid er i barnehagen. Kompetansetiltakene har som mål å gi alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Denne ordningen er et viktig virkemiddel for å støtte barnehageeierne i arbeidet med å utvikle kvalitet i barnehagen og er derfor et viktig virkemiddel staten har for å støtte barnehageeierne i sitt ansvar med å utvikle kvaliteten i barnehagen, gjennom styring og ledelse av barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2022).

2.2 Posisjon og integrasjon

Om barnehagen skal lykkes i å gi alle barn et kvalitativt godt og likeverdig barnehagetilbud, er vi avhengig av at alle aktører på ulike nivåer i sektoren, trekker i samme retning (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette kan skje ved at eier oppfylder strategiens krav, om å legge til rette for, og sette av tid til at personalet jevnlig planlegger, gjennomfører, reflekterer over og vurderer det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette kjenner vi også igjen fra Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017), som sier at kompetanseutvikling skal skje gjennom at barnehageeier gir gode vilkår for både utviklings- og endringsarbeid, samt refleksjons- og læringsprosesser. En viktig del av eiers ansvar i barnehagebasert kompetanseutvikling, er derfor å sørge for at kompetansetiltakene er forankret i kompetansebehov i den enkelte barnehage, og at barnehagens ledelse og ansatte er involvert i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det kan være nærliggende å tenke at denne omfattende rollen innebærer at eier har en nær posisjon til barnehagen, for å kunne ha nok kunnskap om den enkelte barnehage og derigjennom hensynta barnehagens faglige og pedagogiske vurderinger. Gjennom

denne nære posisjonen, kan barnehageeiers rolle være å skape og opprettholde et nært samarbeid i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Eiers nære posisjon til barnehagen i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, kan forklares med utgangspunkt i Haugset et al., (2019) sin forståelse av samspill mellom ulike aktører i barnehagesektoren og deres oppgaver i kvalitetsarbeidet. Her presenteres eiers posisjon som en del av barnehagen, som organisasjon på mikronivå, samtidig som eier plasseres på makronivå med avstand til barnehagen som organisasjon. Denne posisjonen mellom makronivå, der nasjonale føringer for sektoren er utgangspunkt, og mikronivå, der operativt arbeid i barnehagen finner sted, beskrives som et bindeledd mellom de nasjonale myndighetene og barnehagen som organisasjon. Gjennom å ha rollen som bindeledd, skal barnehageeier støtte og veilede barnehagen gjennom sitt eieransvar, i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Den første barnehageloven som kom i 1975, hadde ikke et like tydelig eieransvar. Den definerte eier, som en som skulle påse at loven med forskrift skulle overholdes og sørge for å rette seg etter kommunestyrets pålegg til enhver tid (Børhaug, 2021). Dette eieransvaret har endret seg over tid fra å ha en rolle som skulle kontrollere og påse, til å bli en rolle, som nå aktivt er med på å utvikle kvaliteten på barnehagetilbudet. Denne aktive aktørrollen kan tyde på at barnehageeieren har en bevisst pedagogisk posisjon og nærhet til barnehagen. Børhaug (2021) understreker nettopp dette gjennom å peke på at barnehageeieren ikke lenger begrenser seg kun til administrativ støtte i møte med barnehagen som organisasjon, men tar tak i sitt handlingsrom, som er gitt i lov om barnehager, som sier at det er eier som aktør som skal gjennomføre loven (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Ulike forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, kan tenkes å gi eier ulikt utgangspunkt og behov for å ta en aktiv rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Ved hjelp av en tredeling på integrasjon, kan eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling bli belyst gjennom eiers posisjon til barnehagen som organisasjon (Børhaug, 2021). Disse tre nivåene er : det institusjonelle nivået, det administrative nivået og det tekniske nivået (Thompson, 1971).

På det institusjonelle nivået vil eier ha en svak integrasjon inn til barnehagen, gjennom å sørge for at egne barnehager har en god posisjon i konkurransen med andre barnehager på makronivå. Eier vil her ta ansvaret for å forsvare egne barnehagers verdier og legitimitet til omgivelsene og jobber for å forsvare og ivareta disse verdiene. Det blir sett på som et svakt engasjement, om eier begrenser sin rolle til å bare gjelde det institusjonelle nivået (Børhaug, 2021). Om eier også integrerer seg på det administrative nivået, så vil engasjementet være høyere. På dette nivået vil eier legge til rette for at barnehagene alltid har de nødvendige ressursene tilgjengelig, gjennom støtte til blant annet

koordinering av kurs og kompetanseheving, personalforvaltning, IKT og økonomi. Den høyeste graden av integrasjon finner vi hos de eierne, som også engasjerer seg på det tekniske nivået. Her vil eier være direkte involvert i det daglige arbeidet i barnehagen, som for eksempel gjennom støtte og veiledning, i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Børhaug, 2021). Eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom integrasjon i barnehagen på alle de tre ulike nivåene, kan være et eksempel på at styring og ledelse opptrer samtidig og som en glidende overgang (Børhaug & Gotvassli, 2016). Eier kan her benytte seg av ulike styringssystem, som styring gjennom høy autonomi på det tekniske nivået, gjennom direkte ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og rammestyring på det institusjonelle og tekniske nivået, gjennom å gi støtte i form av gode rammer, til å kunne jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling. Styring og ledelse kan derfor være en teoretisk inngang, for å kunne belyse eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. I kommende avsnitt vil jeg presentere barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom styring og ledelse.

2.3 Styring og ledelse

Barnehagebasert kompetanseutvikling krever både styring og ledelse og kan ta ulike former i og rundt barnehagen som organisasjon. Dette kan påvirke kompetanseutviklingen, med ulik vektlegging på alle nivå (Børhaug & Gotvassli, 2016). Styring kan gi vide rammer eller sterk kontroll og standardisering. Det kan skje ved å påvirke mennesker gjennom styringsinstrumenter som formelle regler, mål, planer, normer og strategier, eller som ledelse av selve kompetanseutviklingen. Begrepene «indirekte og direkte» kan brukes for å skille mellom styring og ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 417 - 418). Ledelse som en mer direkte og mellommenneskelig form, og styring som mer indirekte (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Begge begrepene handler om å påvirke atferd. De kan derfor opptre på samme tid og ha en glidende overgang (Børhaug & Gotvassli, 2016). Dette delkapitlet vil ha følgende inndeling:

Eiers styring av barnehagebasert kompetanseutvikling:

- Styringssystem
- Samstyring
- Nettverksstyring og kooptering

Eiers ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling:

- Strategisk ledelse
- Portvokter
- Translatør

Først belyser jeg eiers styring av barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom styringsrelasjoner mellom aktører på ulike nivå; autonomi, rammestyring, hierarkisk standardisering og konsensusbygging (Børhaug & Gotvassli, 2016). Disse styringsrelasjonene tar utgangspunkt i Schneider og Ingram (1997) sine hovedtyper av iverksettingsstrukturer. I denne studien har jeg valgt å kalle disse iverksettingsstrukturene for styringssystem med Børhaug & Gotvassli (2016) sin forståelse, som er satt i en barnehagekontekst.

Deretter vil jeg belyse eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom samstyring, som et norsk begrep på governance (Røiseland & Vabo, 2008). Herunder vil jeg gå nærmere inn på nettverksstyring (Børhaug, 2021) og kooptering i nettverk (Haugset, 2021). Med fokus på ledelse, vil jeg belyse eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom strategisk ledelse (Gotvassli & Vannebo, 2016) og eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, som portvokter (Paulsen, 2014) og translatør (Røvik, 2007).

2.3.1 Styring av barnehagebasert kompetanseutvikling

Historisk sett så har barnehagen i liten grad vært utsatt for styring fra høyere nivå, når det kommer til kvalitetsarbeid i barnehagen. Barnehagen som organisasjon har fått stor tillit og handlingsrom til å selv utforme sitt tilbud og organisere kvalitetsarbeidet lokalt. Denne formen for autonomi kan defineres som grasrotautonomi. Den enkelte barnehage er grasrota, som fra statlig hold er tildelt stor autonomi. Dette kommer av at det er de som jobber lokalt, som vet best hvordan ting bør utføres og derfor bør ha stort handlingsrom og tildelte ressurser for å kunne ta egne valg (Børhaug & Gotvassli, 2016). Dette sees i tråd med intensjonen til barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Selv om styring av barnehagen og tidlig barndom tradisjonelt sett ikke har hatt stort fokus, så kan vi se en endring på dette når OECD begynte å belyse avkastningen for investering i barnehagen (OECD, 2008). OECD har et langvarig engasjement innenfor utdanning og har som hovedmål å bidra til økonomisk vekst og utvikling (Karlsen, 2014). OECD kommer også med tiltak, som har til hensikt å styrke kvaliteten i utdanningssystemet og da spesielt gjennom begrepsbruk (Nygård, 2015). Dette kan sees på som et moralsk press på den norske barnehagepolitikken. Dette handler blant annet om en økende statlig styring av barnehagens innhold, gjennom for eksempel en mer tydelig rammeplan for barnehagen og strategier for økt kvalitet. Dette kan føre til en større grad av blant annet kommunal involvering i barnehagene, gjennom for eksempel kartlegginger og nedsettelse og evaluering av mål, med hensikt i å oppnå et kvalitativt godt barnehagetilbud for alle barn (Gulløv, 2012). Allerede i 1995 konkluderte Eide (1995) med at OECD har spilt størst rolle for den norske utdanningspolitikken. Dette kan sees i sammenheng med hvordan strategier for økt kvalitet i barnehagen ledes og styres,

helt ned til den enkelte organisasjon, som for eksempel barnehagen. OECD blir sett på som en premissleverandør for den norske utdanningspolitikken, spesielt gjennom å gi en standard gjennom innsamling og publisering av data. Denne dataen blir brukt som en målestokk i offisielle policy-dokumenter i Norge (Karlsen, 2014). Denne formen for styring kan med fordel problematiseres og sees på som noe barnehageeier må forholde seg til i sin styring, spesielt i sammenheng med at grasrotautonomien som har rådet i barnehagen, er i ferd med å bli erstattet av en målrettet konsensusbygging i arbeidet med kvalitet i barnehagen. Denne typen offentlig styring, er styring som er i kontinuerlig utvikling. Den innebærer også et press på barnehagen til å fortolke, oppdatere seg og delta i nettverk. Det vises også til at denne styringen gir et stort handlingsrom for kommuner, barnehageeiere og barnehager i arbeidet med for eksempel barnehagebasert kompetanseutvikling (Borgund & Børhaug, 2016).

Rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2018) beskriver at barnehagens grasrotautonomi og andre ulike former for styringssystem, vil være med på definere hvilken rolle barnehageeier skal ha. Videre legges det vekt på at barnehageeier bør ha en delegerende grasrotautonomi eller modifisere autonomien til rammestyring, hierarkisk regelstyring eller konsensusbyggende styring. Dette vil ramme inn autonomi, men det pekes også på at det kan svekke autonomien til den enkelte barnehage, eller gi for frie tøyler, som kan oppleves som liten tilgang til ressurser og et for stort ansvar for barnehagestyreren. Dette viser at det er avgjørende at barnehageeier har en bevissthet til egen rolle og hvilke styringssystemer som settes ut i live, spesielt med tanke på det krysspresset det kan tenkes at eier står i; mellom OECD, som premissleverandør og ivaretagelse av barnehagens autonomi.

Styringssystemer

Børhaug & Gotvassli (2016) viser til at barnehageeieren har utviklet mer omfattende styringssystemer for sine barnehager, men at systemene varierer fra eier til eier. Rammestyring er en måte for eier å styre på, som gir barnehagen en delegert myndighet innenfor et avgrenset definert mål (Børhaug & Gotvassli, 2016). Det kan for eksempel være at barnehageeier viser til regional plan for kompetanseutvikling fra REKOM og dens hovedmål og gjennom dette gir den enkelte barnehage mulighet til å definere egne mål, innenfor barnehagebasert kompetanseutvikling. Rammestyring er en form for målstyring som bygger på New Public Management (heretter; NPM) tankegangen. NPM har som hovedhensikt å effektivisere offentlig sektor gjennom å styre den uten et strengt regelverk, men gjennom begrepsbruk (Nygård, 2015). I denne sammenheng kan eier ønske å styrke kvaliteten i barnehagen, for å oppnå et kvalitativt godt og likeverdig tilbud til alle barn, med utgangspunkt i et felles hovedmål i kompetansestrategien, gjennom en målstyring. Dette kan styres gjennom å hensynta særegenheten til alle barnehager. Barnehageeier vil da bygge videre på hovedintensjonen med

barnehagebasert kompetanseutvikling, som er å ta utgangspunkt i den enkelte barnehages behov gjennom kompetansekartlegginger gjort i den enkelte barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2021). Da kan eier fremdeles ivareta grasrotautonomien. En kritikk til målstyringen er at eier kan bli for opptatt av at barnehagen skal rapportere i forhold til måloppnåelsen. Dette kan kreve så store ressurser for barnehagen, at styrer sitter igjen med for liten handlingsfrihet. Dette eksemplet viser at styringen fra eier blir mer hierarkisk standardisert. Dette ser vi også igjen i måten hele sektoren blir styrt på gjennom for eksempel Rammeplan for barnehager (Børhaug & Gotvassli, 2016).

Hierarkisk standardisering er en form for styring, der eier endrer rammene rundt barnehagen til å bli mer presis, detaljert og hierarkisk regulert, gjennom å snevre inn rommet for skjønn og lokal vurdering (Børhaug & Gotvassli, 2016). Her handler det om at det er eier som vet best, og hensynet til de politiske føringene går foran hensynet til barnehagen som organisasjon. En styringsform som kan plasseres mellom grasrotautonomi og hierarkisk standardisering, er konsensusbygging (Børhaug & Gotvassli, 2016). Inn under her vil nettverk, som ledes av eier, være et godt eksempel. Her er forhandling og samarbeid to viktige nøkkelord. Eier og styrere (kommunale og private) går inn som likestilte aktører og samarbeider som gjensidig avhengige av hverandre, noe som kan sees på som styrkende for kvalitetsarbeidet.

Samme konsensusbygging kan vi også finne i arbeidet med REKOM på regionalt nivå. Dette er en type nettverksstyring, som eier selv er en del av, for å håndtere kvalitetsutfordringer gjennom kompetanseheving i regional ordning for kompetanseheving. Barnehagesektoren benytter nettverksstyring i både REKOM sammenheng og for å koordinere kompetanseheving (Ljunggren, 2021). Denne tydelige måten å organisere kompetansehevingen på, benyttes for å regulere de ulike barnehageeierne, som aktører utenfor den offentlige styringslinja (Ljunggren, 2021). Samtidig skal barnehageeier møte styrer i et samarbeid og medskapning, gjennom samstyring av kompetanseutviklingen. Denne kompetanseutviklingen går til kjernen av barnehagens innhold og arbeidsmetoder, der hvor barnehagebasert kompetanseutvikling finner sted. Denne samstyringen mellom eier og styrerne i et nettverk, gjennom diskurs og forhandlinger og med kommunal barnehageeier som koordinator, vil jeg se nærmere på i neste avsnitt (Røiseland & Vabo, 2008).

Samstyring

En annen måte å beskrive styring på kan være gjennom Røiseland og Vabo (2008) sin forståelse av governance: samstyring. I de senere år har bruken av begrepet governance økt i ulike sammenhenger innenfor styring i Norge. Årsaken til dette kan være at vi tidligere ikke har hatt et naturlig norsk ord for governance (Røiseland & Vabo, 2008).

Jeg vil her presentere en del av Røiseland og Vabos (2008) sin forståelse av governance på norsk; «samstyring». Spesielt vil jeg gå inn på barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling på mikronivå, gjennom samstyring i nettverk. Samstyring kan sies å bryte med forestillingen om at offentlig sektor er bygd på hierarkiske relasjoner og vil derfor være et godt eksempel på at styring og ledelse går over i hverandre. Dette vil også være et uttrykk for hvordan offentlig politikk kan koordineres med mindre autoritative virkemidler, og mer flattere samhandlingsformer (Røiseland & Vabo, 2008). I denne sammenheng blir governance sett på som «den ikke-hierarkiske prosessen hvorved offentlige og private aktører og ressurser koordineres og gis felles retning og mening» (Røiseland & Vabo, 2008, s. 90). Videre er det også relevant å trekke fram at det i denne definisjonen rettes fokus mot den offentlige politikken; barnehageloven, rammeplan for barnehagen og ulike strategier for å nå kvalitetsmålene. Arbeidet med å nå kvalitetsmålene i disse styringsdokumentene, iverksettes gjennom strukturer som er helt ulike fra de hierarkiske - gjennom samhandling. Denne forståelsen av samstyring deles inn i tre viktige momenter: Nettverk, diskurs og forhandlinger, og det offentlige som koordinator (her: barnehageeier) (Røiseland & Vabo, 2008). Som bli beskrevet nærmere under neste delkapittel.

Det finnes i dag 2802 private barnehager, av totalt 5418 barnehager på landsbasis (*Statistisk sentralbyrå*, 2023). 40 % av de private barnehagene tilhører et konsern. De enkeltstående barnehagene utgjør derfor 60 % av andelen private barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2023). En enkeltstående barnehage er en barnehage som ikke inngår i en sammenslutning med to eller flere barnehager. Noen av de enkeltstående private barnehagene, kan være så små at de ikke har kapasitet til å kunne lede læringsprosesser alene. De opplever å stå alene med dette ansvaret, uten faglig støtte fra egen eier. Dette gir de en stor autonomi som de setter pris på, men utviklingsarbeidet kan bli svært sårbart, uten tilgang på et utviklingsfellesskap hos egen eier. De trenger derfor støtte og faglige oppdateringer fra kommunen, i motsetning til de store private kjedene, som tar seg av dette selv (Haugset et al., 2019). Kommunens barnehageeier blir viktig i form av å informere om viktige offentlige satsninger og endringer i regelverket som kommer, som kan være med på å styre barnehagens arbeid med kompetanseutvikling. Gjennom å bistå i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, blir kommunal barnehageeier en viktig bidragsyter til de private barnehagene, slik at de kan møte og tilpasse seg det som skjer i sektoren, når det kommer til arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Kommunal barnehageeier kan bistå i dette arbeidet gjennom nettverk hvor både kommunale og private barnehager møtes (Børhaug, 2021). Det kan derfor tenkes at det er viktig å se på barnehageeiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, som en aktør i styringsnettverk. Den offentlige styringen kan være avgrenset, gjennom at kommunene blir tillagt stort handlingsrom. Mens på det kommunale nivået blir det litt mer komplisert, spesielt i

møte med de private barnehagene. Lovverket gir ikke kommunene hjemmel for hierarkisk offentlig styring av de private barnehagene. Men det er flere eksempler på at kommunene og de private barnehagene er gjensidig avhengige av hverandre, som et resultat av offentlig styring og konkurranse. Dette er på mange måter den største årsaken til behovet for styringsnettverk i mange kommuner (Børhaug, 2021). De private barnehageeierne ansvar handler om å oppnå høy kvalitet for egne brukere, innenfor det regelverket som til enhver tid er gjeldende. Allikevel er også de private barnehagene en del av et felles ansvar for alle familie- og oppvekstoppgaver i kommunen, gjennom å tilby barnehageplass til barn i kommunen. Det vil derfor ofte være behov for en samstyring av de kommunale og private barnehagene, til beste for alle barn i kommunen. Kommunal barnehageeier vil derfor kunne oppleve å stå i en situasjon der det skal vurderes om arbeidet med kvalitet i barnehagen skal samordnes og optimaliseres gjennom nettverk i barnehageeiers organisasjon, eller mellom alle barnehager i hele kommunen.

Nettverksstyring og kooptering

Nettverk er sentralt innenfor samstyringen, med en gjensidig avhengighet som et kjennetegn. Ingen av aktørene i nettverket vil ha nok kapasitet eller kunnskap til å opptre alene. I et nettverk vil det derfor ligge til grunn at deltakerne til en viss grad kan organisere seg selv og gjennom dette oppleve autonomi. Denne gjensidige avhengigheten fører til at aktørene i nettverket må treffe beslutninger gjennom forhandlinger eller diskurser og en kombinasjon av begge deler. Her trekkes det fram at fokuset er på å legge til rette for koordineringsprosessene mellom aktørene i nettverket, framfor å være opptatt av utfallet av prosessen. Dette leder inn på det tredje og siste momentet innenfor samstyring, som retter oppmerksomheten mot det offentlige som koordinator. Dette vil si at det offentlige koordinerer aktørene og ressursene i nettverket, gjennom en «felles retning og mening» (Røiseland & Vabo, 2008, s. 90). Her beveger eier seg mot en styring som handler om samhandling mellom offentlige og private aktører, gjennom at det offentlige har et mål med sin styring. I dette legger Røiseland & Vabo (2008) til grunn et instrumentalt formål, gjennom å danne kollektive beslutninger. Dette blir sett på som en planlagt og målrettet aktivitet, som skjer i et samarbeid blant aktører, som er gjensidig avhengige av hverandre. Dette fordrer en velvilje fra alle aktører og en opplevelse av autonomi for at samarbeidet skal opprettholdes. Disse planlagte og målrettede aktivitetene som skjer i denne samstyringen, kan være å fastsette mål, velge virkemidler, utforme strategier og koordinere aktiviteter. Selv med en slik gjensidig avhengighet og høy grad av autonomi, så vil det alltid være en skjev maktfordeling. Den offentlige aktøren, kommunal barnehageeier, med sin høyere kapasitet og fordelaktige ressursituasjon, vil alltid komme ut med en høyere posisjon. Det kan være nærliggende å tenke at denne typen samstyring, faller inn under en styring som går i retningen av konsensusbygging og rammestyring (Børhaug & Gotvassli, 2016).

Kommunal barnehageeiers rolle i å koordinere og organisere nettverket på, kan settes i sammenheng med begrepet «kooptering» (Haugset, 2021, s. 69). Kooptering beskrives som en prosess, der en av partene integreres i den andre parts organisasjon, med mål om å nøytralisere motstand i egen organisasjon (Selznick, 1949). Denne prosessen kan preges av aktiv relasjonsbygging, kontroll over samarbeidsformer og hva som settes på dagsorden, eller gjennom strategisk styring av diskusjoner mellom partene i prosessen (Eriksson, 2018). I denne sammenhengen kan kooptering sees på som en prosess, der kommunal barnehageeier involverer de private styrerne inn i egen organisasjon, i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Denne strategiske styringen gjennom kooptering, oppfattes som vellykket, om en av partene har mer makt og det ikke er gitt hvem av partene som har størst påvirkningskraft (Haugset, 2021).

Det kan tenkes at den kommunale eieren har et strategisk mål, om å invitere de private styrerne inn i nettverket, for å ha kontroll på hva som rører seg innad i de private barnehagene og på den måten sikre god informasjon til barnehagemyndigheten. Videre kan det også være et mål med koopteringen at den kan være med på å fremme et kvalitativt godt barnehagetilbud, for alle barn som bor i kommunen (Haugset, 2021). Barnehageeierne kan gjennom kooptering ta en aktiv rolle i den barnehagebaserte kompetanseutviklingen, og på den måten oppleves rause gjennom støtte og veiledning. Rausheten kan ta form av at eier inviterer med alle styrere, uavhengig av eierskap, i hele eller deler av kvalitetsarbeidet i lokal nettverksstyring, som for eksempel styrernettsverk, kurs og faglige kvalitetsutviklingsinnspill (Haugset et al., 2019).

Dette kan være et eksempel på at kommunen slår sammen sine egne roller som barnehagemyndighet og barnehageeier i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom at eier inviterer til felles nettverk for barnehagebasert kompetanseutvikling. I de fleste tilfeller av dette vil barnehageeier og barnehagemyndighet være en og samme rolle. Både de kommunale og de private barnehagestyrerne opplever dette som en smidig rollefusjonering (Haugset, 2021). I disse kvalitetsutviklingsnettverkene, vises tydelige tegn på at barnehagebasert kompetanseutvikling er i sentrum. Kommunal eier legger en stor innsats i å skape en trygg og tillitsfull kultur, der medvirkning og læring står i sentrum. Dette sammenfaller også godt med styring gjennom konsensusbygging med høy autonomi og noen rammer (Børhaug & Gotvassli, 2016). Disse lokale styrernettsverkene oppleves som profesjonsfellesskap, som er ledet og lagt til rette av kommunal barnehageeier (Haugset, 2021).

I dette profesjonsfellesskapet er erfaringsdeling viktig. Her gir den kommunale eieren føringer og rom for at barnehagene skal kunne ta egne valg innenfor kvalitetsarbeidet (Haugset et al., 2019). Kommunal barnehageeier kan oppleve at de private enkeltstående barnehagene, der styrer og eier ofte er samme person, har et sterkt ønske og behov for støtte fra kommunen. Her er den kommunale eieren

tildelt rollen med faglig utviklingsansvar for både private og kommunale barnehager, men har kun et oppfølgingsansvar for styrerne av de kommunale barnehagene. De private barnehagene er med på frivillig basis (Haugset et al., 2019). Det kan tenkes at disse styringsnettverkene vil ha stor betydning for å oppnå høy kvalitet i barnehagen om den kommunale eieren tar det faglige utviklingsansvaret og forvalter det på en god måte. Her kan rollen til kommunal eier være med på å heve kvaliteten til beste for alle barn i kommunen, uavhengig av om barnet går i en privat eller en kommunal barnehage. På denne måten er kommunal barnehageeier med på å nå målet om et likeverdig barnehagetilbud med høy kvalitet for alle barn.

I en slik nettverksstyring, hvor de private styrerne deltar på frivillig basis, vil det være opp til aktørene i nettverket å utvikle et godt samarbeid. Nettverket er tuftet på at partene vil være gjensidig avhengig av hverandre, som videre kan fremme et samarbeid. Et samarbeid som også innebærer ulike syn på og behov for samarbeid og samordning. Dette synet og behovene bør ikke sprike i altfor stor grad, da kan samarbeid være et vanskelig mål å nå (Børhaug, 2021). Eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, vil derfor kunne sies å være å lede disse styringsnettverkene på en faglig god måte gjennom å være et bindeledd, mellom makro og mikronivå i barnehagesektoren (Haugset et al., 2019). Styringsnettverkene vil være en god arena for å støtte og veilede styrerne i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, som videre er med på å nå rammeplan for barnehager sitt krav om at eier skal gi gode vilkår for at barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne bevisste pedagogiske posisjonen som eier tar, vil i mange tilfeller føre til at styrerne kan utveksle informasjon, dele ressurser og samarbeide om faglig utvikling. De kan støtte hverandre i nettverket og lage seg avtaler om oppgaver og ressurstilgang (Børhaug, 2021).

Det er også viktig å problematisere at det er store forskjeller i hvordan barnehageeierne bidrar i kvalitetsutviklingsarbeidet. Forskjeller gjelder når det kommer til faglige føringer, støtte og bruk av ressurser. Dette kan føre til svært ulike posisjoner for å lykkes i barnehagebasert kompetanseutvikling og gjennom det nå målet om å være en kvalitativ god barnehage. I de tilfellene hvor kommunal eier skaper og leder felles profesjonsfelleskap for både kommunale og private styrere, så vil eier kunne bidra til å utjevne forskjellene og mulig oppnå et godt kvalitativt tilbud for alle barn i kommunen. Det kan også tenkes at med kommunal eier ved roret, så vil det bli en ujevn makt her, hvor rammestyringen kan ta overhånd. Eier må derfor være klar over at nettverksstyring og kooptering bør ta utgangspunkt i deltakernes medbestemmelse gjennom autonomi (Haugset, 2021).

2.3.2 Strategisk ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling

For å beskrive ledelse i barnehagen og med barnehagen som organisasjon, så har det blitt vanlig å ta utgangspunkt i beskrivelser av ledelse, som en funksjon. Gotvassli & Vannebo (2016) har satt ledelse som funksjon i en barnehagekontekst og da spesielt sett på at funksjonene gjerne kan utøves av flere enn styrer, som for eksempel av barnehageeier. Dette kan blant annet skje gjennom strategisk ledelse, ved at eier ivaretar funksjonen som entreprenør (Gotvassli & Vannebo, 2016). Gotvassli & Vannebo (2016) har satt strategibegrepet i sammenheng med barnehagen i takt med at barnehagen fikk større krav og forventninger om å nå høye kvalitetsmål. Deres måte å forstå strategibegrepet på vil derfor ha en bærende betydning i dette delkapitlet.

Strategi

I et OECD – perspektiv på barnehagen som samfunnsøkonomisk lønnsom (OECD, 2008), så kan vi se at strategibegrepet er knyttet opp mot organisasjoners mål om å blant annet posisjonere seg i et marked og lønnsomhet. I sammenheng med å oppnå høy kvalitet på tilbudet, så ser vi at dette fremdeles er gjeldende. I løpet av 1980 – tallet, så kan vi se at strategibegrepet fikk en utvidet betydning ved at det omfattet både offentlige og private organisasjoners måter å tenke og handle på.

Barnehagefeltet er i stadig endring og kan oppleves som komplekst. Barnehagen har ulike interessenter som barnehageeier også må forholde seg til; som ansatte, foreldre, politikere, barnehagemyndighet og staten. Alle disse omgivelsene har ulike krav, ønsker og behov. Men målet kan være det samme: en kvalitativt god barnehage. Dette arbeidet kan eier håndtere strategisk i sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. I en barnehagekontekst kan strategi beskrives som en vei, som er lagt opp gjennom en posisjon eller en rolle, for å nå et mål (Gotvassli & Vannebo, 2016). Rollen har stor betydning for å kunne håndtere de ulike kravene om å lede for utvikling gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling

For å kunne sette strategi i sammenheng med barnehagebasert kompetanseutvikling, så kan vi se på Lai (1997) sin beskrivelse av begrepet kompetanse. Hun definerer det som å gjøres i stand til å bruke alle egne ressurser for å møte krav som kommer fra omgivelsene (Lai, 1997, s. 11). Kompetanse blir derfor sett på som en ressurs, som må komme fram i live, gjennom en strategi. Dette må være en planlagt handling, med mål om å hente fram kompetansen som bor i hver enkelt ansatt; holdninger, ferdigheter og kunnskap (Lai, 1997). Funksjonen strategisk ledelse gjøres gjeldende, gjennom om å lede for kompetanseutvikling, der målet er å oppnå en organisasjon som holder en høy kvalitet.

Strategisk ledelse kan oppfattes som ledelse, som er omfattende, glidende og flertydig. Det kan være et komplekst landskap å bevege seg i, hvor det er avgjørende å ha kunnskap om strategifaget for å

utøve rollen som strategisk leder av barnehagebasert kompetanseutvikling, på en god og bevisst måte (Flåten & Knudsen, 2015). I mange tilfeller er gode planer og kontroll avgjørende for å lykkes i barnehagebasert kompetanseutvikling. Det kreves også en god balanse mellom planer i forkant og hensynta og være åpen for det som kan skje underveis, for å sikre at hele personalgruppa deltar i kompetanseutviklingen. Denne balansen mellom å binde seg til og hensynta planene og det å være åpen for det kreative og endringsfokuserede, kan være en krevende og glidende operasjon. Her ser vi derfor sammenhengen mellom barnehagebasert kompetanseutvikling og det som betegnes som strategisk kompetanseutvikling.

Lai (1997) definerer strategisk kompetanseutvikling, som å oppnå eller forsterke læring i personalgruppa, gjennom å nå spesifikke læringsmål. Videre retter Lai (1997) oppmerksomheten mot at det er viktig å jobbe for høy motivasjon for kompetanseutvikling og læring, jobbe for å være fremtidsrettet og orientert mot brukerne og til slutt gjennom en myndiggjørende ledelse sørge for at ansatte får en personlig og faglig utvikling.

Den strategiske funksjonen er tradisjonelt sett rettet mot ledelse til omgivelsene. Men strategi kan også handle om det som skjer innad i barnehagen som organisasjon. Dette forklares som generiske og ressursbaserte strategier (Gotvassli & Vannebo, 2016). De ressursbaserte strategiene har fokus på det som skjer innad i barnehagen som organisasjon, altså de interne forholdene som økonomi og menneskelige ressurser som kompetanse, endringsvilje, motivasjon og kultur for felles læring og utvikling. Det kan også handle om hvordan barnehagen som organisasjon samarbeider i ulike nettverk som styrenettverk og andre kompetansenettverk (Gotvassli & Vannebo, 2016). De ressursbaserte strategiene er derfor i sving i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Strategisk ledelse i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling kan også bestå av generiske strategier. De generiske strategiene handler om å posisjonere seg i et marked og relasjoner til aktører utenfor barnehagen som organisasjon (Gotvassli & Vannebo, 2016). Med utgangspunkt i kommunal eier sin posisjon, mellom mikro og makronivå, så kan det tenkes at barnehageeier må benytte seg av både ressursbaserte og generiske strategier, avhengig av hva og hvem som er målet (Haugset et al., 2019).

Portvokter og translatør

Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling kan innebære å nå utvalgte mål i et styrenettverk. Målet kan være å gjøre styrerne i stand til å lede utviklings- og endringsprosesser, med fokus på styrerrollen. Som strategisk leder for et styrenettverk vil det være viktig å oppnå høy motivasjon for kompetanseutvikling og læring i nettverket, og videre synliggjøre sammenhengen mellom barnehagebasert kompetanseutvikling i barnehagen som organisasjon på mikronivå og de kravene som kommer fra myndighetene på makronivå (Lai, 1997).

I rapporten «Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren» (Haugset et al., 2019) pekes det på at det oppstår et kvalitetsparadoks, mellom planer og krav som kommer fra myndighetene og arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, i barnehagen. Dette kan føre til at det blir for lite tid, og en forstyrrelse i barnehagens endring- og utviklingsarbeid. For at barnehagen skal ha forutsetninger for å drive barnehagebasert kompetanseutvikling, så kreves det derfor at barnehageeier inntar en rolle som portvokter og møter planer og krav fra myndighetene på en kritisk måte. Paulsen (2014) har satt portvokterrollen i sammenheng med pedagogisk ledelse. Paulsen (2014) viser til at innen utdanningssektoren vil en portvokter fungere som en «døråpner» ved å sortere, og velge fra ytre påvirkninger og krav fra makronivå. Her vil den formelle lederen ta ansvaret for hva som skal settes på dagsorden i for eksempel barnehagen (Paulsen, 2014). Gjennom å være portvokter, vil eier støtte styrer i å prioritere og sortere. Dette kan gi styrer rom for å lede egne utviklingsprosesser. En aktiv eier som blant annet legger til rette for faglig oppdateringer er viktig for barnehagens kvalitetsutvikling. Her spiller kommunal eier en viktig rolle for både private og kommunale barnehager, spesielt for små private barnehager med få ressurser. (Haugset et al., 2019).

I sammenheng med rollen som portvokter (Paulsen, 2014), kan det også være nærliggende å tenke at det vil være behov for at eier inntar rollen som translatør (Røvik, 2007), i møte med krav og føringer fra makronivået. Røvik (2007) løfter fram translasjonsteori som en kunnskapsoverføring, hvor kunnskap bli omdannet, forenklet, endret og, eller tilpasset. Dette sies å være en omsetting av en idé til praksis. Nye krav og forventninger til barnehagen som organisasjon, og til barnehageeier som aktør i kvalitetsutviklingen, krever at ledelsen må omsette disse til å bli en del av egen organisasjon – hva betyr disse kravene og føringene for oss? Hvordan skal vi omdanne de og sette de ut i livet? (Skjærveland, 2016).

Rollen som translatør preges av egenskaper som modig og kreativ, og gjennom disse egenskapene kan barnehageeier presentere en idé som gir mening for styrene som skal utøve den direkte ledelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling i egen organisasjon, til en forståelig praksis (Røvik et al., 2014). Røvik (2007) understreker at denne omsettingen skjer innenfor visse regler for translasjon. Den første er en reproduserende regel hvor ideene som kommer ikke er omsatt, bare kopiert. De blir derfor gjengitt av barnehageeier på nøyaktig samme måte som de opprinnelige. Det kan for eksempel være at barnehageeier siterer fra rammeplanen at barnehagen skal jobbe med kompetanseutvikling, med utgangspunkt i det barnehagen har behov for. Eier oversetter ikke disse kravene til å si noe om hvordan dette skal skje i praksis eller støtter og veileder styrer i arbeidet med å nå kravene. Den neste regelen er en modifierende regel. Gjennom en modifiering og justering av ideen, så blir kjernen i ideen videreført fra eier til styrenettverket. Her tar eier en rolle i å tilpasse ideen til sine barnehager

gjennom å legge til eller trekke i fra noe. Den tredje regelen er den radikale regelen. Her blir den opprinnelige ideen gjenstand for en omdanning til nye ideer som helt eller delvis blir en motsetning til den opprinnelige ideen (Røvik, 2007). Oppsummert kan vi si at translasjonsteori kan gi styrer gode rammer for å kunne forstå de uklare og tvetydige ideer og krav som kommer fra lov, rammer og strategier.

Avslutning

Temaene barnehagebasert kompetanseutvikling, posisjon og integrasjon, og styring og ledelse har her blitt belyst gjennom ulike teoretiske perspektiver og satt i sammenheng med eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Ledelse og styring av barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom ulike posisjoner og integrasjon, kan være med på å danne et bilde av barnehageeiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Den teoretiske rammen viser også barnehageeiers rolle gjennom styring, ut ifra ulike styringssystem, samstyring, nettverksstyring og kooptering. Eiers rolle som strategisk leder i barnehagebasert kompetanseutvikling og rollene som portvokter (Paulsen, 2014) og translatør (Røvik, 2007) i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, har også blitt belyst.

Presentasjon og drøfting av funn tar utgangspunkt i samme inndeling som den teoretiske rammen, med utgangspunkt i dataen og med teorien som en støtte. Før presentasjon og drøfting av funn vil jeg gjennom et metodekapittel gjøre rede for samskapingsprosessen jeg har vært en del av i denne studien.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske perspektiv og forskningsdesign. Deretter vil jeg beskrive valg av metoder og prosessen med å konstruere data, rekruttering og utvalg av deltakere og en redegjørelse for analysen. Til slutt i dette kapitlet presenterer jeg «dataens kvalitet». Her vil jeg reflektere rundt forskningens pålitelighet, gyldighet, transparens, refleksivitet og generaliserbarhet.

Å gjennomføre en case studie fører med seg en rekke metodiske spørsmål. Jeg har støttet meg til Postholm & Jacobsen (2018, s. 25) sin beskrivelse av «forskningens logiske oppbygging» i dette arbeidet. Det betyr at alt jeg har gjort som forsker i hele forskningsprosessen, har påvirket resultatet jeg sitter igjen med til slutt. Alle valg jeg har tatt har derfor gitt konsekvenser både underveis i prosessen og for resultatet. Det synet jeg har på virkeligheten, ontologien, har avgjort hva jeg har sett etter i dataen og den teoretiske rammen jeg har valgt ut, har bestemt hvilken del av virkeligheten jeg har fokusert på, altså epistemologien.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det har vært avgjørende å reflektere over hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv studien skal gjennomføres i. Det vil alltid være nødvendig å plassere forskningen innenfor ett eller flere vitenskapsteoretiske perspektiv, da dette har stor betydning for valg av metode, altså hvordan forskningen blir gjennomført i praksis; valg av problemstilling, utvalg av forskningsspørsmål, oppbygging av intervju, inkludering og ekskludering av deltakere i intervjuene og arbeidet med selve analysen. Vitenskapsteoretiske perspektiv oppleves ofte som analytiske konstruksjoner og det kan derfor være vanskelig å plassere et forskningsarbeid innenfor et perspektiv. Forskning kan derfor plasseres innen flere retninger samtidig (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Å ha kunnskap om de ulike vitenskapsteoretiske retningene har hjulpet meg i å forsøke å ha en reflektert tilnærming til min forskning. Nedenfor vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv:

Sosialkonstruktivistisk – hermeneutisk perspektiv.

Ontologi er læren om det som er. Finnes «det som er» som selvstendige avgrensede objekter, eller vil «det som er» framtre som noe som konstrueres i et sosialt samspill? Her handler ontologien om hvordan deltakerne ser på det som er gjort til gjenstand for samtale gjennom et fokusgruppeintervju eller halvstrukturert intervju (metode), og i neste rekke hvordan jeg som forsker analyserer datamaterialet i lys av den teoretiske rammen. Epistemologi er læren om kunnskap. Denne case studien kan være med på å konstruere kunnskap, gjennom at analysen av datamaterialet har støttet seg til den teoretiske rammen, som videre kan ha skapt en forståelse av eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling (Brottveit, 2018).

I utarbeidelse av problemstilling og gjennomføring av intervju, har det sosialkonstruktivistiske perspektivet hatt størst plass, mens det hermeneutiske perspektivet har hatt det største rotfestet i arbeidet med analysen og presentasjon og drøfting av funn. Gjennom hele prosessen har jeg også opplevd at begge perspektivene har opptrådt på en og samme tid, som for eksempel i arbeidet med presentasjon og drøfting av funn. Nedenfor vil jeg kort gjøre rede for de to vitenskapsteoretiske retningene, hver for seg. Videre i refleksjonene i metodekapittelet vil også vitenskapsteorien få sin plass, ved at jeg forsøker å gjøre rede for hvordan de trer fram.

Sosialkonstruktivismen

Konstruktivismen er en samlet betegnelse for flere vitenskapsteoretiske perspektiver. Alle disse perspektivene har til felles at de forstår virkeligheten som noe som konstrueres i sosiale prosesser, gjennom samfunnsskapt fortolkninger. Når virkeligheten konstrueres i sosiale prosesser, vil man bevege seg mot sosialkonstruktivismen (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Sosialkonstruktivismen legger vekt på at ulike personer kan ha ulike syn om ett og samme fenomen, og mener at det ikke finnes en objektiv sannhet om «hva som er». Det er den sosiale interaksjonen, som over tid, bringer fram virkeligheten. Innenfor sosialkonstruktivismen har derfor språket en sentral plass, og da som en premissgiver for hva som blir satt ord på som virkeligheten (Tjora, 2018). Gjennom prosessen med innhenting av data har jeg hatt dette som et grunnprinsipp.

Konstruktivismen ser på kunnskap som noe som blir konstruert av deltakere, i bestemte sosiale sammenhenger. Det fremheves at sosialkonstruktivismen forstår verden rundt, gjennom kategorier i kulturen. Et viktig syn innen sosialkonstruktivismen er at jeg som forsker har hatt en interaksjon med det som blir forsket på, og at dette har preget de resultatene som kommer fram gjennom forskningen. Dette har skjedd gjennom at både jeg som forsker og deltakerne har hatt innflytelse på prosessen, som har ført til konstruksjon av kunnskap (Thagaard, 2018). Jeg forstår det derfor slik at intervjusubjektet er en deltaker, ved at de sammen med meg har konstruert kunnskap. Med et sosialkonstruktivistisk syn på intervjusubjektene og deres deltakelse, vil de bli beskrevet som «deltakere» videre gjennom oppgaven.

Hermeneutikken og min forforståelse

Hermeneutikk betyr «fortolkning» og har sin opprinnelse i det antikke Hellas (Fuglesang et al., 2021, s. 291). Hermeneutikken forbindes ofte med den greske guden Hermes. Hermes stod for formidling av gudenes kryptiske budskap og menneskenes forsøk på å tolke de (Fuglesang et al., 2021). Dette setter jeg i sammenheng med hvordan jeg i lys av min forforståelse og vitenskapsteoretiske ståsted, har tolket deltakerne, empirien og teorien gjennom dette studiet og i etterkant, gjennom min analyse av tekstene fra intervjuene.

Hermeneutikken retter sitt fokus mot å fortolke folks handlinger, gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold, enn det som trer fram umiddelbart gjennom for eksempel et intervju. Den hermeneutiske tilnærmingen legger derfor vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at alle fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Meningsinnhold blir derfor alltid sett i sammenheng med den konteksten det er en del av – delene blir forstått som den del av en helhet hvor fortolkning har en sentral plass. Tolkningen jeg har gjort av intervjuetekstene, er ett eksempel hvor det har vært en dialog mellom meg som forsker og deltakerne, hvor jeg som forsker har et fokus på hvilken mening teksten formidler. Dette har vært et grunnleggende syn jeg har gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

Innenfor hermeneutikken er forforståelsen sentral. Min forforståelse, som vil bli beskrevet senere i dette delkapittelet, har vært grunnlaget for utarbeidelse av problemstilling, valg og gjennomføring av forskningsdesign og metoder, gjennom analysen og utarbeidelse av resultatene. Hermeneutikken kan derfor sees på som et redskap for å forstå og fortolke det jeg har sett, lest og hørt (Brottveit, 2018). Samtidig som jeg har gått bak og forsøkt å forstå hvilket perspektiv som uttrykkes muntlig (gjennomføring av intervjuene), og skriftlig (analyse av data) (Postholm & Jacobsen, 2018). Den hermeneutiske sirkel utgjør hovedrollen i en større sammenheng som har skapt forståelse og mening (Fuglesang et al., 2021). Jeg har forsøkt å forstå helheten ut fra delene og delene ut ifra helheten. Her har forforståelse og fortolkning gått hånd i hånd. Innenfor hermeneutikken vil det derfor ikke være mulig å lage et skille mellom forforståelse og fortolkning.

Jeg hadde en forhåndsoppfatning om hvordan ting henger sammen og hva jeg skulle se etter før jeg startet opp dette case studiet. Denne forhåndsoppfatningen, min forforståelse, er basert på tilegnet teori i løpet av masterstudiet om blant annet styring og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling, men også fra mine erfaringer som styrer i møte med kommunal barnehageeier i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Min forhåndsoppfatning innebærer også erfaringer fra barnehagebasert kompetanseutvikling, i rollen som privat barnehageeier og representant for de private eierne i min kommune, i kompetansenettverket REKOM. Jeg vil forsøke å forstå alle disse meningssammenhengene jeg er en del av. Dette innebærer for meg å være bevisst min forforståelse og deltakernes meningssammenhenger i det jeg oppfatter og innser, gjennom de ulike intervjuene og i analysearbeidet. Denne forståelsen kan ha skapt en sirkelbevegelse, der jeg har sett på helheten ut ifra delene og delene ut ifra helheten. Jeg har forsøkt å ha et bevisst forhold til at også min forforståelse er i stadig bevegelse, som kan ha ført til at jeg hele tiden ha skapt nye måter å forstå den sosiale virkeligheten på. Min måte å beskrive min forforståelse på hviler på Brottveit (2018) sin redegjørelse av forståelseshorisont og fortolkning.

I valg av metoder, i møte med deltakerne og i analysearbeidet, har jeg møtt det som er nytt for meg med bakgrunn i det jeg har med meg i «min ryggsekk», min forforståelse. Når jeg har møtt det jeg ikke helt har forstått, har jeg forsøkt å forstå det med det jeg bringer med meg inn i situasjonen (Nilssen, 2012). Språket og begrepene jeg har med meg i min forforståelse, har vært styrende for hvordan jeg ser på det som ligger foran meg. Begrepene jeg har med meg i min ryggsekk, har gjort meg i stand til å se noe på en bestemt måte. Min tro og mine ideer har dannet grunnlaget for hva jeg som forsker har sett på som sant i det fenomenet jeg har studert. Denne forforståelsen har vært viktig å være bevisst, spesielt i arbeidet med å utarbeide problemstilling og spørsmål. De personlige opplevelsene jeg har, har også vært av stor betydning i min forforståelse og mine opplevelser er unike for meg. Alle disse tre typene av forforståelser danner retningen for hva jeg som forsker har ønsket å se etter. Jeg har tilstrebet en bevissthet om at jeg kunne bli for mye styrt av min forforståelse. Spesielt i analysearbeidet, ved å forsøke å unngå å lete etter bevis i data jeg har samlet inn, som bygger opp under min forforståelse. En slik tilnærming kunne ha ført til at jeg ble lukket for å se det som ikke nødvendigvis stemmer med min forforståelse. I analysen var det spesielt viktig for meg å være åpen for at all data måtte få framtre på sin egen måte, som noe eget som jeg kunne sammenligne med min forforståelse. Dette kommer jeg nærmer inn på i delkapitlet «Analyse i et sosialkonstruktivistisk - hermeneutisk perspektiv».

3.2 Forskningsdesign

Mitt syn på virkeligheten, altså det som er, påvirker det jeg har vært på er på leting etter i studien og mitt utvalg av teori gjenspeiler den delen av virkeligheten jeg har fokusert på. Utformingen av forskningsdesignet hviler derfor også tungt på forskningens ontologiske og epistemologiske ståsted, altså hvordan jeg forstår virkeligheten og hvordan jeg forsøker å konstruere kunnskap om virkeligheten – et sosialkonstruktivistisk-hermeneutisk perspektiv (Thagaard, 2018).

De overordnede retningslinjene for hvordan jeg har tenkt å utføre case studien, er selve designet (Thagaard, 2018). Den første fasen i dette arbeidet er å jobbe med problemstillingen. Ulike studier starter ofte med en idé, som kan være interessant å studere. Min idé har sin bakgrunn i min egen faglige interesse og erfaring, og som jeg gjennom tilegnet teori og studiets samfunnsmessig relevans, mener er aktuell for forståelse og utvikling av en kvalitativ god barnehage for alle barn i Norge (Bergo, 2022). Jeg har forsøkt å foredle denne idéen til en faglig interessant problemstilling. Dette har vært en fase hvor jeg har hatt bruk for kreativitet, veiledning og faglig støtte. Det har vært viktig for meg at utformingen av problemstillingen har kommet tidlig i prosessen, for å prøve å unngå å konkludere, før jeg har startet med studien (Nyeng, 2012).

Utgangspunktet for problemstillingen har vært temaet «barnehageeiers rolle og barnehagebasert kompetanseutvikling». I samarbeid med fagfeltet og min veileder, ble problemstillingen utformet tidlig i prosessen. Det var viktig for meg å avgrense problemstillingen nok til at den kunne gi en retning og samtidig tydelig nok til at den ga føringer for metodiske og faglige valg gjennom hele forskningsprosessen. I arbeidet med problemstillingen begynte jeg med å være svært konkret i forhold til retning i temaet. Dette viste seg å bli en for lukket tilnærming, hvor jeg gikk inn i studiet på en deduktiv måte, som snevret inn muligheten i prosessen. Med god veiledning fra både veileder fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (heretter: DMMH), lærere på DMMH og lederen i REKOM, kom jeg fram til en problemstilling som jeg opplever er fleksibel nok til at den kan gi rom for at jeg kan tillate at data vokser fram i analysen. Thagaard (2018) forklarer dette som en avveining mellom presisjon og åpenhet, der jeg gjennom problemstillingen skal være presis nok til å gi studiet gode retningslinjer og på den andre siden så fleksibel at jeg som forsker kan videreutvikle studiet, med bakgrunn i de impulser, som kommer gjennom feltarbeidet. Dette beskriver også den abduktive tilnærmingen jeg har forsøkt å ha ved å pendle mellom det induktive, dataen, og det deduktive, teorien. Dette vil jeg beskrive nærmere i avsnittet «fortolkning av data».

Forskningsdesignet ble gjennomført på ett bestemt tidspunkt og ikke over tid. Jeg var ute etter å studere mye informasjon om forholdsvis få enheter, eller caser som det også beskrives som (Thagaard, 2018). Jeg har også forsøkt å gjøre dette til et så fleksibelt design som mulig, slik at jeg kunne tilpasse metodebruken i noen grad. På denne måten kunne jeg oppnå mye data om casen jeg studerte. Thagaard (2018) forklarer dette som at forskeren retter sin oppmerksomhet mot å studere fenomen, der enheten eller casen representerer det empiriske grunnlaget for å utvikle en forståelse, som i denne case studien er barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Om jeg hadde valgt å samle inn data fra flere kompetansenettverk, kunne dette vært en kollektiv casestudie, hvor jeg kunne ha fått en enda dypere forståelse om fenomenet. Men på grunn av tilgang på tid, så måtte jeg begrense det ned til en case.

Problemstillingen har som mål å få kunnskap om hvordan eier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling – eiers tolkning, som jeg som forsker har fortolket og som har ført til en forståelse. Tolkning og forståelse er kjernen i kunnskapsprosessen i et hermeneutisk perspektiv – en prosess hvor vi leter etter «det som er». Det hermeneutiske perspektivet viser til at det ikke finnes en absolutt sannhet, men forståelsen utvikles mellom meg som forsker og tolker, og de som deltar (Brottveit, 2018). Problemstillingen søker å finne barnehageeiers forståelse om et gitt tema. Dette leder meg til et sosialkonstruktivistisk paradigme, som ofte vektlegger intensive casestudier. Gjennom et slikt design, har jeg forsøkt å oppnå nærhet til de jeg har forsket på, gjennom å forsøke å

forstå hvordan deltakerne fortolker den verden som de opplever ved å anvende ulike metoder for å konstruere data med deltakerne (Thagaard, 2018).

Det har vært viktig for meg å tilstrebe en god kvalitet på min forskning. Dette innebærer at jeg ønsker en god logisk sammenheng gjennom hele studiet – fra utarbeidelse av problemstilling, gjennom valg av metoder, datautvikling og analysen. I kommende delkapittel «utvalg av case og deltakere», vil jeg forsøke å beskrive prosessen med å bringe fram kunnskapen om eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, på en så åpen og redelig måte som mulig. Dette vil jeg gjøre gjennom å beskrive hvordan kunnskapen er produsert. Jeg vil gjøre rede for hvor, når og hvordan informasjonen er samlet inn og hvordan jeg har valgt å behandle den informasjonen jeg har samlet inn (Bergo, 2022). Gjennom å tilstrebe en systematikk og åpenhet, ønsker jeg å presentere en transparent framstilling om hvilke valg som er tatt gjennom prosessen, slik at andre utenfor dette casestudiet kan vurdere om de valgene jeg har tatt er gode nok (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette deler jeg inn i delkapitlene utvalg av case og deltakere, valg av metoder og en redegjørelse av metodene og analysen. Avslutningsvis i metodekapittelet vil jeg reflektere rundt forskningens pålitelighet, gyldighet, transparens, refleksivitet og generaliserbarhet.

3.3 Utvalg av case og deltakere

Jeg har valgt å gå i dybden av en enhet (Kompetansenettverket REKOM) for å forsøke å finne hvilke forståelser barnehageeiere kan ha for sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Her vil jeg argumentere for min avgrensning og mitt utvalg.

Tjora (2021) beskriver at det er to grupper av strategier for å avgrense et prosjekt; en eller flere caser, eller gjennom et kriterieutvalg. Med utgangspunkt i min problemstilling, vurderer jeg det til at dette prosjektet er en casestudie, der barnehageeierne er en del av casen «Kompetansenettverket REKOM». Jeg er interessert i å konstruere kunnskap om deltakernes forståelser av egen roller i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Case er mye anvendt i kvalitative studier, som er en undersøkelse som benytter seg av allerede avgrensede kriterier for hvem som blir inkludert og ekskludert i undersøkelsen. Innenfor casestudier, så kan utvalg av case gjennomføres med utgangspunkt i ulike strategier. Flyvbjerg (2006) viser til fire ulike strategier. Jeg har tatt utgangspunkt i den ene strategien, som beskrives som paradigmatisk, ved at den gjør det mulig å få en metaforisk generalisering som et referansepunkt for eventuelle påfølgende studier. Jeg er ikke ute etter å finne et fasitsvar, men en betraktning på noe som kan undersøkes videre. Jeg er derfor ute etter å forsøke å gjøre dette til et utgangspunkt for generalisering, som i beste fall kan føre til videre forskning.

Tjora (2021) beskriver at caser ofte velges pragmatisk, med utgangspunkt i forskerens tilgang og kunnskap til feltet. Dette kjenner jeg meg igjen i, da jeg har foretatt rekruttering av eiere som kommer fra ett og samme nettverk. Dette kan har gitt meg en praktisk tilgang til feltet, enn om jeg hadde valgt eiere fra ulike regioner. Det pragmatiske utvalget jeg har foretatt er viktig å ha et bevisst og kritisk forhold til. Tjora (2021) påpeker at man må være oppmerksom på at utvalg som er gjort med bakgrunn i bekvemmeligheter ikke alltid vil være tjenlige for en best mulig generalisering. For å bøyte på dette, har jeg forsøkt å gjøre rede for min forforståelse og mine valg gjennom forskningsprosessen.

I følge Thagaard (2018) kjennetegnes kvalitative studier ved et begrenset antall caser. Og særlig hvor utvalget er begrenset, vil det være ekstra viktig å gjennomføre en utvalgsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen. Ut fra det strategiske utvalget har jeg valgt en case som kan gi meg data til å svare ut på min problemstilling. Tidlig i prosessen gjorde jeg det mulig å legge til flere eiere i samme case. Gjennom dette har jeg forsøkt å styrke utvalgets egnethet. Jeg hadde i utgangspunktet inkludert tre barnehageeiere, men etter første gjennomførte pilotprosjekt, fokusgruppeintervjuet, opplevde jeg at det ville være tjenlig for studiet å inkludere den siste kommunale barnehageeieren fra kompetansenettverket også (Thagaard, 2018).

Utvalget består av fire kommunale barnehageeiere fra samme case (Kompetansenettverket REKOM); Eier A, Eier B, Eier C og Eier D. Eierne representerer en variasjon i form av størrelse på kommuner de representerer, og antall barnehager de er eiere for og en stor variasjon i hvilken bakgrunn (utdanning og erfaring) de har. Den norske barnehagen kjennetegnes av mangfold på eiersiden (Haugset, 2018), og i denne regionen er ca. 50 % private eiere og 50 % kommunale eiere. Jeg har allikevel valgt å ekskludere de private barnehageeierne fra denne studien, da det i de senere år har vist seg at ansvaret for et likeverdig og kvalitativt godt barnehagetilbud i stor grad er lagt til kommunene (Haugset, 2018). For å ivareta anonymiseringen godt nok, har jeg valgt å ikke gi konkret informasjon om antall barnehager de eier, men kategorisere ut ifra fem eller færre barnehager og fem eller flere barnehager. Mer informasjon om deltakerne vurderer jeg som lite relevant for å kunne svare ut på problemstillingen. Her følger en oversikt over deltakerne i studien og hvor mange barnehager de eier:

Deltaker	Antall barnehager i eierskapet
Barnehageeier A	< fem barnehager
Barnehageeier B	>fem barnehager
Barnehageeier C	<fem barnehager
Barnehageeier D	>fem barnehager

TABELL 3: DELTAKERE

3.4 Valg av metode

Forskningen knyttet til denne studien har som mål å bringe fram kunnskap og en innsikt om hvilke forståelser barnehageeiere i en case (Kompetansenettverket REKOM), har av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Forskningsdesignet ble til gjennom å se på hvilke metoder jeg kunne benytte meg av, som best mulig ville være med på å svare ut på min problemstilling. Det har derfor vært relevant for meg at problemstillingen og forskningsdesignet «snakker sammen», og se dette opp imot den tiden jeg har til rådighet, for å ha et bevisst forhold til hva som er gjennomførbart (Thagaard, 2018, s. 45). Som en del av forskningsdesignet måtte jeg ta en avgjørelse på hvilke metodiske tilnærminger jeg skulle ha – hvilke metoder vil være med på å svare ut på problemstilling og forskningsspørsmål på en god nok måte? Problemstillingen har derfor en stor betydning for hvilke metoder jeg har valgt og motsatt; metoden har hatt betydning for arbeidet med å svare ut på problemstilling og forskningsspørsmål (Thagaard, 2018).

Kvalitativ forskningsstrategi

Innenfor samfunnsvitenskap kan det strengt tatt skilles mellom to ulike forskningsstrategier; kvalitative og kvantitative. Kvantitativ og kvalitativ forskning er to paradigmer, eller tenkemåter, for å skape og analysere informasjon om samfunnet.

Det vektlegges at de kvalitative metodene gjerne har et fortolkende paradigme, der hovedfokuset er på deltakernes opplevelser og meningsdannelse og videre hvilke konsekvenser disse meningene kan ha (Tjora, 2021). Min problemstilling spør etter eiers forståelse, som jeg som forsker i neste rekke har analysert gjennom å forsøke å fortolke og forstå i lys av min forforståelse. Kvalitativ forskning vektlegger også en større oppmerksomhet mot en forståelse, kontra en forklaring i forskningen. De pragmatiske hensynene jeg måtte ta ved valg av metode, har nok vært med på å begrense et stort metodologisk mangfold for min del. Dette studiet er avgrenset i tid og gjennomføres i tillegg til at jeg har en 100 % jobb. Dette har gitt føringer for en kvalitativ metode, da jeg har hatt begrensede ressurser, både i form av tid og antall enheter jeg har mulighet til å forske på. Alle disse tre argumentene peker mot at dette casestudiet ligger innenfor det kvalitative paradigmet.

Kvalitative metoder er ofte brukt til eksplorerende undersøkelser av fenomener det finnes lite forskning på (Ringdal, 2018). Haugset (2018) finner i sin litteraturgjennomgang at det finnes lite forskning på det institusjonelle eiermangfoldet. I dette legger jeg at det samme gjelder for eiers rolle i dette mangfoldet, samt at egne litteratursøk viser liten oppmerksomhet mot eiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, men heller mot hvordan styrer forstår og opplever eiers roller i kompetanseutviklingstiltak.

Det blir også lagt vekt på en nærhet til de man forsker på, gjennom en åpen interaksjon mellom forsker og deltaker, der det skapes data i form av tekst. Forskingen i det kvalitative paradigmet vil ofte ha en induktiv tilnærming, som er eksplorerende og empiridrevet. Dette vil jeg belyse nærmere i redegjørelsen av min analyse. Alt i alt peker derfor min problemstilling i retning av det kvalitative paradigmet (Ringdal, 2018).

Intervjustudier er den vanligste metoden å anvende innenfor kvalitative metoder (Tjora, 2021). Dette kan være tekstlige beskrivelser eller utskrifter fra intervjuene. I neste avsnitt vil jeg beskrive intervju som metode og spesifikt gå inn på fokusgruppeintervju og halvstrukturert intervju, som er de to metodene jeg har anvendt i min studie.

Intervjustudier

Intervjuene har gitt meg en mulighet til å se på virkeligheten ut ifra deltakernes ståsted, gjennom at de har reflektert over egne erfaringer, holdninger og meninger knyttet til problemstilling og forskningsspørsmålene. I motsetning til for eksempel en observasjon, som kunne ha gitt meg data på hvordan et fenomen har utspilt seg i praksis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fokusgruppeintervju kan bidra til mye interessant data som kan bli enda mer verdifull gjennom å få det utdypet gjennom halvstrukturerte intervju i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å gjennomføre ett fokusgruppeintervju med fire kommunale barnehageeiere i samme region og fire halvstrukturerte intervju, med de samme deltakerne, i etterkant.

Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper kan være uformelle gruppeintervju som ledes av en forsker. Forskeren fungerer som møteleder. En slik gruppe fungerer best om den består av ca. 5 – 10 personer som deltar i en styrt diskusjon som varer i 1 – 2 timer. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes ved at det har en ikke-styrende intervjustil, der målet er å få frem mange ulike synspunkter om et emne som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt formål med å gjennomføre et fokusgruppeintervju var å få en innsikt i deltakernes forståelse av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling (Ringdal, 2018).

Fokusgruppeintervjuet ble introdusert og ledet av meg som en gruppemoderator. Jeg la til rette for en ordveksling mellom deltakerne og tok ansvaret for å skape en åpen atmosfære, hvor målet var at alle skulle dele villig av sine personlige synspunkter rundt gitte påstander. Jeg informerte i forkant om at deltakernes personlige synspunkter kunne være motstridende fra det de andre i fokusgruppen mente og at de også kunne si seg enig. Fokusgruppeintervjuet hadde derfor ikke som mål at deltakerne skulle bli enige om noe eller å presentere en løsning på et gitt tema, men å fremheve ulike synspunkter på en sak eller rundt et gitt tema.

Fokusgruppeintervjuet er velegnet til eksplorerende studier på nye områder, da metoden kan bringe fram flere spontane og emosjonelle synspunkter, sammenlignet med for eksempel et halvstrutret intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette viste seg derfor å kunne være et godt supplement til de halvstrukturerte intervjuene jeg skulle gjennomføre senere.

Fokusgruppeintervjuet i denne studien tok utgangspunkt i et dialogspill som var basert på ulike påstander- Påstandene handlet om barnehageeiernes forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. De var utarbeidet i samarbeid med leder i kompetansenettverket, og refleksjonene som kom fram gjennom intervjuet skulle også brukes i evalueringsarbeid, knyttet til eiers rolle i kompetansenettverket. Påstandene var utarbeidet med bakgrunn i en evaluering av kompetansenettverket i regi av Samarbeidsforum på fylkesnivå. De påstandene som passet best til å svare ut på min problemstilling ble plukket ut i samarbeid med leder i kompetansenettverket. Deltakerne skulle si seg enig, uenig eller delvis enige i påstandene. De måtte også argumentere for sitt syn og de kunne endre ståsted underveis, etter hvert som de hørte andres svar og refleksjoner.

Her følger en oversikt over de ulike påstandene i dialogspillet:

1. Jeg bidrar til å oppfylle målene og kravene om at barnehagen skal være en lærende organisasjon.
2. Jeg har kompetanse på å lede for utvikling.
3. Jeg bidrar til at styrere og øvrige ansatte i barnehagen deltar i analyse og kartlegging av kompetansebehov og valg av område for utviklingsarbeidet.
4. Jeg er bevisst at jeg skal gi tydelige forventninger til barnehagens innhold og hvordan de innfris.
5. Styrerne har behov for veiledning og støtte fra meg i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.
6. Jeg ønsker mer tid til å lede styrerne i min kommune.
7. Det er viktig for meg å få med både private og kommunale styrere på en felles kompetanseutvikling i min kommune.

Fokusgruppeintervjuet hadde som hensikt å være en mini-pilot for intervjuguiden til det halvstrukturerte intervjuet. Jeg ville se om jeg kunne få ideer på hva jeg ønsket å undersøke nærmere i intervjuene av de samme barnehageeierne. Det ble ikke tatt film- eller lydopptak av fokusgruppeintervjuet. Dette var et bevisst valg, da jeg i starten hadde et mål om at dette skulle være en mini-pilot, som jeg skulle bruke for å utarbeide en god intervjuguide for de halvstrukturerte

intervjuene. Det ble imidlertid skrevet et referat fra intervjuet. Dette referatet har i etterkant blitt til tekstdata, som jeg ikke bare har brukt til utarbeidelse av spørsmål til intervjuguide, men som jeg også har analysert som en tekst på samme måte som de transkriberte halvstrukturerte intervjuene.

Halvstrukturert intervju

Formålet med de halvstrukturerte intervjuene, var å innhente informasjon for å belyse barnehageeierens forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Deltakerne har blitt sett på som innehavere av kunnskap og livserfaringer om sin egen rolle, som jeg som forsker ønsket å ha innsikt i (Ringdal, 2018).

De halvstrukturerte intervjuene har bestått av åpne spørsmål. Dette for å kunne forsøke å skape en fleksibilitet gjennom intervjuet, med stor åpenhet for nye perspektiver. Muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål har vært svært fruktbart for studien. Med dette som utgangspunkt har denne fleksibiliteten også vært med på å svekke noen av muligheten til å sammenligne svarene mellom deltakerne, da noen av spørsmålene som blir stilt er oppfølgingsspørsmål eller tilleggsspørsmål. Jeg har forsøkt å holde en viss struktur gjennom å lage tema i intervjuguiden med faste spørsmål, som alle deltakere har fått. Den tematiske inndelingen har gitt meg en stor fordel i bearbeidning og kategorisering av intervjumaterialet i etterkant, fordi alle intervju har hatt en felles struktur, der alle deltakere har uttalt seg om samme tema, med utgangspunkt i en intervjuguide (Brottveit, 2018).

Intervjuguiden bestod av inndelte tema med spørsmål om eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Deltakerne fikk spørsmål om hvordan de forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, med utgangspunkt i ulike strategier, rammeplan og teori. Samtidig hadde referatet fra fokusgruppeintervjuet en stor betydning for utvalget av tema og spørsmål. Her forsøkte jeg å la data, det induktive, fra dialogspillet få en betydning for hva jeg skulle spørre mer om. Samtidig anså jeg det også som interessant for studien å utvikle spørsmål ut ifra strategier, rammeplan og teori, det deduktive, da dette er noe eierne må forholde seg til i sin rolle. Her kan vi se at jeg pendlet mellom det induktive og det deduktive, med en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018). Ved å se om det som kom fram i fokusgruppeintervjuet passet med styringsdokument, rammer og teori, tok jeg valg på hva som skulle være med som tema og spørsmål i intervjuguiden. Intervjuguiden i sin helhet er med som et vedlegg. Tema i intervjuguiden var:

1. Støtte og veiledning
2. Barnehagebasert kompetanseutvikling
3. Lede og styre

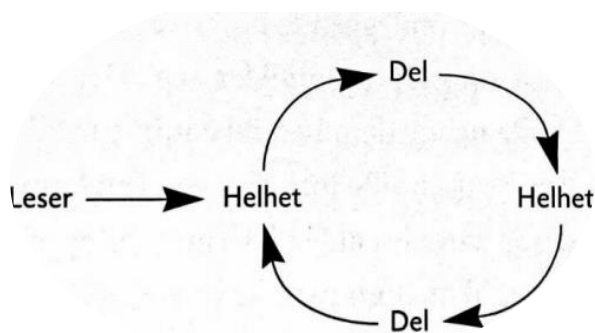
Refleksjon rundt metodevalg, gjennomføring og ivaretagelse av deltakerne

Intervjuene som jeg har gjennomført har vært en arena for å konstruere kunnskap innenfor min problemstilling. Jeg ser på det som at jeg som intervjuer og deltakerne har konstruert kunnskap, gjennom et samspill. Kunnskapen har ikke blitt gravd fram av meg som intervjuer, men den har blitt skapt i et aktivt samspill gjennom spørsmål og svar, som til slutt har resultert i et samskapt produkt. Videre har denne konstruksjonsprosessen ført til kunnskap gjennom transkripsjon og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Innenfor hermeneutikken rettes det en oppmerksomhet mot at menneskets liv og forståelse er kontekstuell. Dette forstår jeg som at kunnskapen som har blitt konstruert gjennom intervjuene må sees i sammenheng med den konteksten den er en del av (Kvale & Brinkmann, 2015). Med en hermeneutisk tilnærming i gjennomføringen av intervjustudiene, har jeg derfor vært opptatt av forforståelsen og fortolkningen i denne meningsskapingen, som skjer mellom meg som forsker og deltakerne i intervjuene. Dette kan ha påvirket hva jeg har stilt som tilleggsspørsmål, hva som har vært i fokus når jeg har analysert de transkriberte intervjuene, og utvalget av teoretiske perspektiver som faglegger dataen i studien. Jeg som forsker, og materialet, er også derfor en del av denne konteksten. Jeg forstår det derfor slik at kunnskapen har blitt konstruert i en analysesamtale mellom materialet, forsker og teori. Gjennom samtale i fokusgruppeintervjuet og de halvstruktureerte intervjuene, gav språket meg data for å fortolke hva som er virkeligheten hos barnehageeiere innenfor deres forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv på ontologien, kan det tenkes at deltakerne ble påvirket av hverandre underveis i fokusgruppeintervjuet, og at det derfor ble konstruert nye forståelser og fortolkninger om hva som er, underveis i intervjuet. Om deltakerne ble påvirket av refleksjoner i gruppa i fokusgruppeintervjuet, kan det være at svar som kom fram i de halvstruktureerte intervjuene, bærer preg av at de har fått tenkt litt på tematikken og dermed utviklet nye refleksjoner. Sosialkonstruktivismens grunntanke om at kunnskap er noe som konstrueres, tenker jeg er framtreddende i begge metodene hver for seg, i tillegg til at den ene metoden og de sosiale konstruksjonenes påvirkning vil kunne overføres til neste metode – det halvstruktureerte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var, som nevnt tidligere, mulig å forandre sitt synspunkt underveis om deltakerne ønsket det. Dette underbygger at jeg har en grunnleggende tro på at det finnes mange ulike, subjektive sannheter om hvordan verden henger sammen og at hva som er, for den enkelte er foranderlig. Samtidig kan det også tenkes at individuelle forståelser av egen rolle ble preget av gruppesituasjonen, noen modererte seg eller tok for mye plass. Det kan også tenkes at deltakerne kjente at det ufarliggjorde det påfølgende individuelle intervjuet.

Kvalitative forskningsprosjekt tilnærmer seg verden med et mål om å forstå, beskrive og forklare fenomener fra innsiden av deltakernes perspektiv, gjennom å anvende flere metoder innenfor kvalitativ forskning (Krogh, 2014). Data fra fokusgruppeintervju og halvstrukturerte intervju, samt min forståelse av disse, kan ha ført til en helhetsforståelse av mitt fokus, sammenlignet med om jeg bare hadde anvendt ett fokusgruppeintervju eller ett halvstrukturert intervju, helt avgrenset fra min forforståelse. En prosess hvor jeg anvender flere kvalitative metoder, som flere deler i et prosjekt, kan sees på som en hermeneutisk sirkel. Denne sirkelen er med på å skape forståelse og mening om det som forskes på. Den hermeneutiske sirkel har en grunntanke om at jeg kan forstå en del av en tekst fra intervjuene (referat og transkriberte intervju) ved å se de i forhold til hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018).



FIGUR 2: DEN HERMENEUTISK SIRKEL (KROGH, 2014, s. 25)

Gjennom forskningsprosessen har jeg tatt hensyn og forholdt meg til ulike forskningsetiske kriterier. Jeg har støttet meg til Nasjonal forskningsetiske komite for samfunnsfag, humaniora, teologi og juss (NESH, 2021). NESH har fokus på ulike forskningsetiske retningslinjer ved flere områder og innen ulike relasjoner. Spesielt tre forhold trekkes fram som særlig viktige: god vitenskapelig praksis, deltakerne i forskningsprosjektet og forskningens relasjon til samfunnet rundt.

Jeg har blant annet behandlet personopplysninger om deltakerne. Studiet har derfor blitt meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Denne innmeldingen beskrev hvordan jeg ønsket å samle inn data, hvordan jeg skulle registrere dataen og hvordan den skulle anonymiseres og oppbevares. Jeg har gjennom hele prosessen fulgt NSD sine retningslinjer og vært særlig opptatt av å følge de forskningsetiske retningslinjene til NESH.

I gjennomføringen av intervjuene brukte jeg en diktafon. Data på diktafon ble slettet umiddelbart etter at de ble flyttet over til en sikker og forsvarlig lagringsplass på en pc med personlig passord. Etter endt transkribering, ble lydfilene slettet. De transkriberte dokumentene inneholder ikke navn eller annen informasjon som kan spores tilbake til deltakerne. Jeg har derfor ikke transkribert starten på intervjuene, hvor deltakerne fortalte om sin bakgrunn. Deltakerne har blitt anonymisert til EIER A, EIER B, EIER C, EIER D. Eierne blir presentert med informasjon om hvor mange barnehager de

eier, for å få et bilde på variasjonen mellom deltakerne. Jeg har allikevel ikke valgt å skrive konkret hvor mange de eier hver, da jeg mener dette kan være med på å spore tilbake til hvem deltakerne er.

Jeg har sendt over den transkriberte dataen til deltakerne og gitt god informasjon om at de kan gi tilbakemelding om det er noe de har delt som de ønsker å trekke ut. Jeg har også vært spesielt opptatt av å anonymisere all data, som kan spores tilbake til deltakerne.

Det viktigste prinsippet innenfor intervjustudier er ifølge Tjora (2021) å sørge for at deltakerne ikke kommer til skade. Jeg har forsøkt å ta hensyn til dette i form av å ivareta deltakerne gjennom å gi nok informasjon i forkant om deres rettigheter, da spesielt at de kan trekke seg helt fra studiet når som helst, eller trekke ut deler av dataen. Forarbeidet av intervjuet har handlet om å ta kontakt med informantene både muntlig og skriftlig for å gi god informasjon om hva dette studiet handler om og hva som er formålet. Da deltakerne samtykket til å bli intervjuet, valgte jeg å sende over en tematisk intervjuguide som kunne være med på å trygge deltakerne i enda større grad, slik at de visste hva de gikk til. Innledningsvis i både fokusgruppeintervjuet og de halvstrukturerte intervjuene, brukte jeg også tid på å trygge alle deltakerne. De fikk informasjon om at de hadde mulighet til å trekke seg om de ønsket det, både før, underveis og etter deltakelsen. Jeg var også tydelig på at det ikke finnes et fasitsvar på påstander og svar, men at jeg var ute etter deres forståelse av egen rolle og at disse forståelsene kan variere fra person til person.

Det er en forutsetning at jeg som forsker kan å skape tillitt til deltakerne, om jeg skal få et vellykket intervju (Ringdal, 2018). En stor del av å skape trygghet og tillit i intervjusituasjonen var, som nevnt over, å informere deltakerne godt om meg selv og de etiske prinsippene i intervjuet. Hensikten var å ta vare på de forskningsetiske sidene, samtidig som at en slik start kan være med på å berolige deltakere som kan være bekymret for hva jeg skal bruke informasjonen til (Ringdal, 2018). Før intervjuene startet tok jeg meg god tid til å skape en tillit til deltakerne. Denne delen av intervjuprosessen startet allerede gjennom at jeg tok kontakt i forkant med informasjon om meg selv, prosessen, de etiske prinsippene, intervjuguide og for å fortelle hva min hensikt var. Det var også viktig for meg at intervjuene skulle gjennomføres på en arena som var kjent for deltakerne. Jeg strakk meg derfor langt, for å reise dit deltakerne hadde tilholdssted. Å gjennomføre et fokusgruppeintervju i forkant opplevdes også som en måte å trygge deltakerne på, da de sammen fikk mulighet til å reflektere over en rekke påstander som hadde samme tematikk som de halvstrukturerte intervjuene.

Gjennom intervjuet forsøkte jeg å være bevisst meg selv; hvordan jeg satt i rommet og mitt kroppsspråk, slik at jeg viste med hele meg at jeg ønsket deltakeren alt godt og at jeg var interessert i å lytte. Det var også viktig for meg å være mest mulig nøytral og ikke lede deltakeren i mine spørsmål og væremåte. Dette kom fram gjennom at jeg forsøkt å gi deltakerne god tid, ikke avbryte for å forsøke

å gi min oppsummering, men la de snakke ut sine resonnement og heller nikke og bekrefte gjennom et interessert, vennlig og åpent blikk. Dette kan ha vært med på å øke spillerommet for at deltakerne kunne improvisere og minsket risikoen for at jeg påvirket de (Ringdal, 2018).

Underveis i intervjuene var det noen som gav svar på spørsmål som skulle stilles senere i intervjuet. Da var det viktig at jeg tilpasset meg og hadde en god oversikt. Jeg hadde også mulighet til å improvisere og stille andre spørsmål der det følte naturlig. Dette viste seg å være svært viktig, slik at jeg ikke gikk glipp av viktige betraktninger som ellers ikke ville kommet fram om jeg forholdt meg slavisk til en streng intervjuguide. Jeg opplevde derfor at en kombinasjon av fokusgruppeintervju og halvstrukturert intervju gav en god helhet, for å konstruere mye data.

3.5 En abduktiv analyse i et sosialkonstruktivistisk - hermeneutisk perspektiv

Å analysere data handler om prosessen med å ferdigstille data - fra data til ny tekst. Gjennom å analysere har jeg forsøkt å gi uttrykk for hvilke nye forståelser og erkjennelser dette forskningsarbeidet kan ha gitt meg (Brottveit, 2018).

Selve analysearbeidet er inspirert av Brottveits (2018) trinn for dataanalyse i et hermeneutisk perspektiv: bearbeiding av data, fortolkning av data og analyse av data; her gjennom koding og kategorisering.

Innenfor hermeneutikken er det viktig å se at tekstens helhet må forstås ut ifra hvilken mening den gir til de ulike delene av teksten og omvendt. For meg betyr dette at jeg har forsøkt å være bevisst de kategoriene jeg har funnet i hvert enkelt halvstrukturerte intervju og fokusgruppeintervjuet og at disse har hver sin mening, og til sammen kan det bli til en større mening. I tillegg til min forforståelse og teori, ble dette til en helhet. Gjennom hele analysearbeidet har jeg derfor gått fram og tilbake mellom de ulike delene for å kunne finne en helhet, som til slutt kunne bringe nytt lys og en større forståelse for problemstillingen. Dette belyser også den abduktive tilnærmingen jeg har hatt gjennom å pendle mellom dataen, det induktive, og teorien, det deduktive. Dette betyr at jeg har forsøkt å ha en bevissthet til alle delene, da min fortolkning av datamaterialets helhet, har stor betydning for hvordan jeg har forstått enkeltdelene (Brottveit, 2018). Hvordan jeg har gått fram i dette fortolkningsarbeidet, skal jeg her gjøre rede for i avsnittene: bearbeiding av data og fortolkning av data.

Bearbeiding av data

Gjennom å transkribere alle halvstrukturerte intervju og skrive referat fra fokusgruppeintervjuet, har jeg foretatt en grovbearbeiding av materialet fra intervjuene. Jeg har valgt å transkribere de halvstrukturerte intervjuene, gjennom å renskrive de i sin helhet; ved å ha med alle pauser, lyder og ord, før jeg til slutt gjorde en språklig bearbeiding av datamaterialet. Dette var et svært tidkrevende

arbeid, men jeg mener det var viktig å ta seg tid til dette arbeidet slik at jeg sikret at all data ble registrert. Her ser vi spor av at jeg forsøkte å sikre og en så induktiv tilnærming som mulig. Jeg benyttet meg av et transkriberingsprogram som gjorde det mulig å kjøre ned hastigheten, sette pause underveis og tilføre tidspunkt i teksten. I denne fasen av analysen var målet å gjøre datamaterialet klart for tolkning og analyse på en måte som fremstilte dataen slik den kom fram hos deltakerne. Jeg opplevde å sitte igjen med mye data fra de halvstrukturerte intervjuene. Mye kunne ikke brukes direkte for å svare ut på problemstillingen, men det var likevel viktig å ha med som bakgrunnsinformasjon slik at jeg kunne tolke deltakerne og den dataen som kom fram på en bedre måte. Dette ble en del av den store helheten (Brottveit, 2018). Utvalg og bortvalg av data vil beskrives under koding og kategorisering.

Fortolkning av data

Neste fase i analysen blir beskrevet som datatolkning (Brottveit, 2018). Jeg har laget et sammendrag av det som kom fram i intervjuene, gjennom å lytte mens jeg leste grundig igjennom tekstene (det transkriberte materialet fra de halvstrukturerte intervjuene og referatet fra fokusgruppeintervjuet). Sammendraget brukte jeg som en kladd for meg selv, som en oversikt på hvordan jeg forstod og tolket innholdet i den innsamlede dataen. Gjennom å skrive dette sammendraget, kom jeg i kontakt med dataen med min forforståelse og refleksjoner. Neste steget i analysearbeidet ble å kode tekstene (Brottveit, 2018).

I et sosialkonstruktivistisk – hermeneutisk perspektiv har jeg vært opptatt av at jeg konstruerer kunnskap i et samspill med deltakerne, med bakgrunn i hver våre fortolkninger av verden. Jeg har derfor aldri vært rent induktiv i min tilnærming, da jeg alltid har hatt med meg min forforståelse når jeg tolket i møte med dataen. Men jeg forsøkte å etterstrebe å være induktiv i min tilnærming, gjennom å være bevisst min subjektivitet og anvende ulike strategier som tvang fram en viss induktivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne pendlingen mellom det induktive, med forskerens perspektiv, og det deduktive med teorien, viser at jeg har hatt en abduktiv tilnærming. Jeg har forsøkt å konstruere kunnskap gjennom det jeg har hørt og lest fra intervjuene og gjennom å se om teorien stemmer med dataen, gjennom en analyse og drøfting. Funn i empirien førte til nye undringer hos meg som jeg testet ut i teori, som igjen førte til nye undringer. I et sosialkonstruktivistisk – hermeneutisk perspektiv, kan det sies at kunnskapen her ble konstruert mellom deltakerne, teorien og meg. Jeg har også opplevd det som meningsfullt å se på deltaker, teori og meg som hver sin del i en større helhet, som til sammen har konstruert kunnskap i en evig prosess. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan jeg rent praktisk valgte å gjennomføre analysen av dataen i avsnittene som følger: Analyse gjennom koding og analyse gjennom kategorisering (Postholm & Jacobsen, 2018).

Analyse gjennom koding

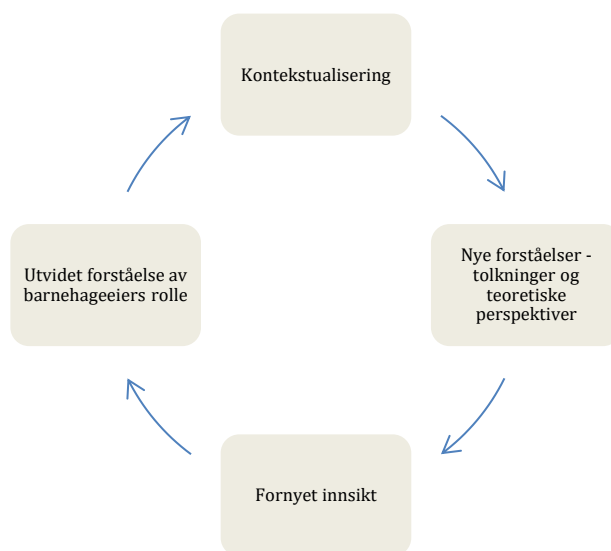
I arbeidet med kodingen var jeg opptatt av å konstruere viktige poeng fra empirien ved å markere ord eller fraser som jeg opplevde at stakk seg ut i datamaterialet. Jeg startet med å finne koder i første intervju og tok utgangspunkt i disse kodene da jeg analyserte neste intervju osv. Det var viktig for meg at det ble konstruert så mange koder som mulig og at disse lå tett opp mot deltakernes utsagn. Slik jobbet jeg meg igjennom hele materialet og satt igjen med svært mange koder (Postholm & Jacobsen, 2018). Eksempler på ulike koder fra den empirinære kodingen: Samleren, styre, oversette, utfordre, Tause Birgitte, skyve, etterspør, oppbakking, spille på lag, puff, tydelige forventninger, myndiggjøre, brobygger, tok grep, synliggjøre, sette mål, strategiske planer, omsorg, hjelpe, støtte, ærlig, relasjon, veilede, pushe, kritisk, bakom, fokus, profesjon, lede.

Uvanlige utsagn ble til ekstra gode koder som gjorde at jeg husket hvem som sa hva og når. Disse empirinære kodene ble til ideer underveis og var tett forankret til datamaterialet. Allerede her hadde jeg en abduktiv tilnærming; på en induktiv måte så jeg spesifikt på hva dataen «sa», mens jeg sammenlignet dette med min forforståelse og teorien, det deduktive, som igjen skapte en ny nysgjerrighet hos meg og førte meg tilbake til dataen igjen. Selv om jeg gjennom min abduktive tilnærming forsøkte å sikre at dataen fikk stor plass, kan det tenkes at en slik analyse, gjennom koding, kan ha vært med på å utelukke viktig data, nettopp fordi jeg tok utgangspunkt i det første intervjuet når jeg tok ut koder fra det neste og så videre (Postholm & Jacobsen, 2018). For å forsøke å minske faren med å miste viktig data, leste jeg sammendragene fra intervjuene, før jeg tok et valg på hvilket intervju jeg skulle starte med. Etter en vurdering valgte jeg derfor å starte med det intervjuet som jeg anså hadde mest data, som kunne svare ut på problemstillingen. Det er derfor viktig å merke seg at min forforståelse har spilt en stor rolle også i denne fasen av studien.

Analyse gjennom kategorisering

Med utgangspunkt i alle kodene jeg kom fram til i kodingen, lagde jeg en tematisk struktur. Her ble alle kodene gruppert innenfor kategorier. Det var svært utfordrende for meg å ikke la meg styre for mye av min forforståelse i arbeidet med å lage kategorier med utgangspunkt i teori, som jeg allerede hadde tilegnet meg gjennom min utdanning og yrkeserfaring. I kodegrupperingen har jeg derfor gått utover det som konkret sies i intervjuene og kommet fram til en meningsstruktur som er dypere og mer kritisk, knyttet til teoretiske perspektiver som for meg var med på å sette datamaterialet inn i en større meningssammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forstår det derfor slik at jeg gjennom min fortolkning av dataen har konstruert en ny tekst gjennom å bruke andre ord og begreper, enn de som kom fram i kodene – det deltakerne selv har sagt. Jeg har derfor foretatt et fortolkningsarbeid gjennom å kontekstualisere (kode og kategorisere), før jeg skapte nye måter å forstå empirien på, basert på mine tolkninger og teoretiske perspektiver. Til slutt kan kontekstualisering og nye

forståelser ha ført til en fornyet innsikt som kan ha bidratt til å nyansere og utvide forståelsen av barnehageeiers egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Denne sirkelbevegelsen gjenspeiles i den hermeneutiske sirkel (Brottveit, 2018). Nedenfor viser jeg denne sirkelbevegelsen i en modell utarbeidet med utgangspunkt i Brottveit (2018).



FIGUR 3: DEN HERMENEUTISKE SIRKEL, UTARBEIDET MED UTGANGSPUNKT I BROTTVEIT (2018)

Jeg foretok også en opprydding, der jeg tok bort koder som ikke var relevant for min problemstilling. I et sosialkonstruktivistisk - hermeneutisk perspektiv, ser jeg også her på dette, som at jeg, teorien og deltakerne konstruerte kunnskap. Kunnskapen ble til en helhet, når hver enkelt del fra alle transkriberte intervju og referat ble kodet og satt i en sammenheng gjennom en kodegruppering. Innenfor hermeneutikken vil hver del opptre som en brikke i et puslespill. Hele bildet kan sees på som et bredt bilde og fortolkning på barnehageeiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Kodegruppene resulterte i temaer for min analyse, som var med på å strukturere analysen (Brottveit, 2018). Disse temaene går igjen i teorikapitlet og i kapitlet presentasjon og drøfting av funn.

1. Barnehagebasert kompetanseutvikling.
2. Eiers posisjon og integrasjon til barnehagen som organisasjon.
3. Eiers styring og ledelse.

Det har vært utfordrende å gi analysen et dybdeperspektiv, da jeg har plukket ut sitater som deltakerne sa, som passet inn under temaene. Det ble derfor mye data som mulig ble ekskludert, eller som kom

i bakgrunnen, som mindre viktig (Brottveit, 2018). Jeg har forsøkt å bøte på dette gjennom å la deltakernes sitater være i hovedfokus i presentasjon og drøfting av funn.

3.6 Dataens kvalitet og etiske perspektiver

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å benytte tre kriterier for å vurdere dataens kvalitet. Disse tre kriteriene er reliabilitet – hvor pålitelig forskningen er, generaliserbarhet - om forskningen kan gjøres gjeldende innenfor andre kontekster og områder og validitet – hvor gyldig forskningen er (Tjora, 2021).

Reliabilitet handler om sammenhengen og logikken gjennom hele casestudien. Jeg har etterstrebet en høy pålitelighet gjennom å forsøke å ha en bevissthet til at alt jeg foretar meg, vil påvirke de resultatene jeg får underveis og til slutt i prosessen. Jeg har forsøkt å vise til mitt vitenskapsteoretiske ståsted gjennom hele metodekapittelet, nettopp for å gjøre casestudiet reliabel. Jeg har også begrunnet valgene jeg har foretatt i prosessen ut ifra min problemstilling; det være seg vitenskapsteoretisk ståsted, valg av metoder, utvalg av case og deltakere. Det handler om at jeg som forsker har etterstrebet å gjennomføre studiet på en troverdig måte som, om ønskelig, vil kunne føre til at en annen forsker kan oppnå de samme resultatene med samme oppskrift. På den måten kan det også sies at jeg, gjennom transparens, har lagt opp til at forskningen kan være etterprøvbare (Thagaard, 2018). Tjora (2018) trekker fram forskningens transparens som et av de viktigste kravene til all forskning, hvor forskeren på en god nok måte skal formidle alle valg som er tatt gjennom hele forskningsprosessen, mens reliabilitet og validitet reflekterer over hvor godt disse valgene tas.

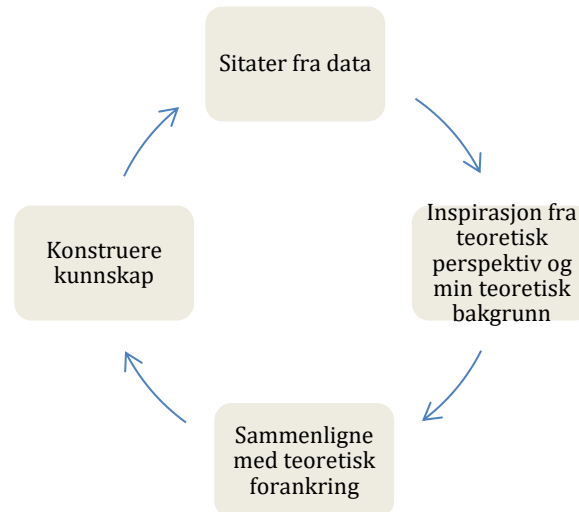
Validitet handler derfor om det ligger til grunn en logisk sammenheng i utformingen av hele casestudiet. Jeg har forsøkt å la validiteten prege alle fasene av mitt metodevalg – intervjuene. Fra første fase i tematisering til den endelige rapporteringen til slutt. Det vil si kvaliteten på hele intervjuundersøkelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette bringer også fram et behov for å gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted i forhold til validiteten av studiet. Innenfor det hermeneutiske perspektivet, ligger det til grunn at mine fordommer i min forforståelse vil være med på å prege studiet. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst min forståelse tidlig i gjennomføringen, slik at jeg kunne jobbe bevisst med den, uten å la den komme i veien for deltakernes subjektivitet. Samtidig har jeg gjennom oppgaven forsøkt å gjøre rede for min forforståelse, og ut ifra dette reflektert over hvordan dette kan ha påvirket prosessen og resultatene. Jeg er selv eier av en barnehage og styrer i møte med en kommunal eier som er raus og inviterer de private styrerne inn i kompetansehevingstiltak. Samtidig er jeg også representant for de private barnehageeierne i et regionalt kompetansenettverk. Dette kan ha vært med på å prege min måte å samle inn data på, hvordan jeg har møtt informantene og hva jeg har trukket ut som interessant fra dataen. Data har blitt

konstruert gjennom et samspill mellom meg som intervjuer og deltakerne, hvor også min forforståelse har blitt satt på prøve. Gjennom å ha en bevissthet til min forforståelse, har jeg etterstrebet å ha spørsmål som også berører det jeg allerede trodde jeg hadde en oppfatning om, eller det jeg tenkte var tema som var åpenbare. Gjennom dette har jeg forsøkt å la problemstillingen bestemme hvilke spørsmål som var relevante å stille. Videre har jeg etterstrebet å analysere dataen i et helhetsperspektiv, som består av deltakernes verden og min forforståelse, der alle delene til slutt ble til en helhet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre kan casestudiets relevans vurderes ut ifra hvilken validitet prosjektet har, både internt og eksternt. Internt kan dette studiet gi utgangspunkt for videre refleksjoner både for deltakerne selv og innen selve kompetansegruppa de er en del av (Kvale & Brinkmann, 2015). Leder i kompetansenettverket har vært involvert i fokusgruppeintervjuet, gjennom å komme med ønsker til påstander og har i etterkant uttrykt et ønske om å benytte resultatene fra dette casestudiet, for videre utvikling av kompetansenettverket. Jeg mener også at dette studiet kan ha stor relevans for andre kompetansenettverk i andre regioner. Innledningsvis i denne studien har jeg også beskrevet studiets aktualitet, som videre kan være med på å beskrive den eksterne validiteten.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

Mitt forsøk på en abduktiv tilnærming i denne studien, kan ha lagt grunnlaget for at jeg gjennom min analyse har utviklet nye teoretiske perspektiver. Den teoretiske forankringen jeg har, kan ha gitt innspill til hvordan jeg har utviklet en forståelse av dataen jeg har samlet inn. Jeg har hatt som mål å la dataens forankring ha en bærende betydning for hvordan jeg har tolket dataen i drøftingen av mine funn (Thagaard, 2018). Presentasjon av funn vil derfor ta utgangspunkt i sitater fra eierne. Dette er et forsøk på å gjøre studien så induktiv som mulig. Samtidig vil funn drøftes opp mot teori som jeg tidligere har presentert i teorikapitlet. Her vil jeg forsøke å konstruere kunnskap, gjennom å sette data i sammenheng med teorien. I drøftingen fører dette meg inn i en ny nysgjerrighet, som jeg viser med å presentere nye sitater, som igjen bli drøftet opp mot teori fra teorikapitlet. Dette kan beskrives som en gjentakende prosess, hvor analyse av data, inspirasjon fra idéer forankret i min teoretiske forankring, og konstruering av nye perspektiver hele tiden gjentar seg i en abduktiv prosess (Thagaard, 2018). Jeg forstår dette som at jeg gjennom presentasjon og drøfting av funn tilstreber en abduktiv tilnærming, hvor jeg konstruerer kunnskap i et samspill mellom meg, data fra deltakerne og teori. Min teoretiske bakgrunn kan derfor ha en stor betydning for de teoretiske perspektivene jeg utvikler fra dataen. Illustrasjonen nedenfor viser denne prosessen – en abduktiv tilnærming.



FIGUR 4: ABDUKTIV TILNÆRMING, UTARBEIDET MED UTGANGSPUNKT I THAGAARD (2018)

En kritikk til denne teoriutviklingen er verd å merke seg. Thagaard (2018) beskriver denne kritikken som at den nære tilknytningen jeg har til dataen i denne studien, kan ha gitt meg noen begrensninger. Begrensningene kan ha kommet i form av at jeg også omformulerer kunnskap som allerede er kjent, i konstruksjon av ny kunnskap. Den nye kunnskapen i denne studien vil bli presentert som

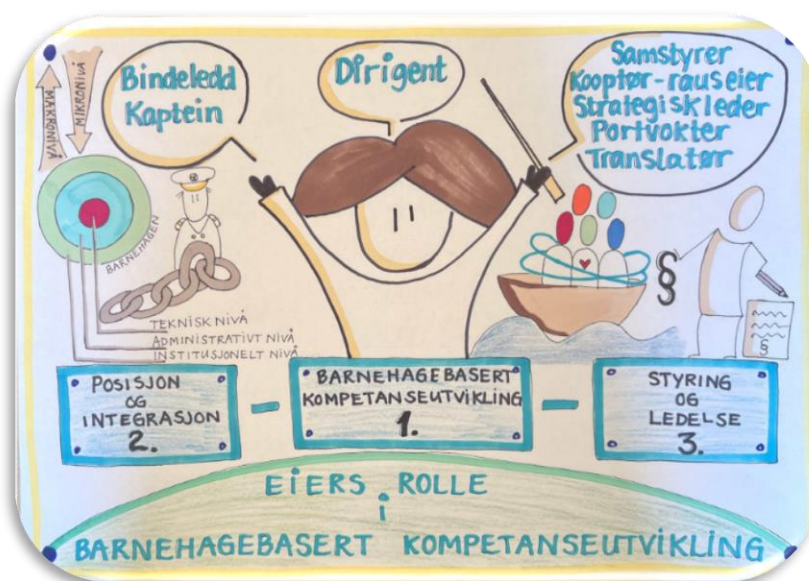
rolleforståelser og sitater drøftet opp imot teori, med bakgrunn i de tre bærende temaene i denne studien.

Deltakerne i dette casestudiet har alle en rolle som eier av en eller flere barnehager og er en del av samme kompetansenettverk i sin region. Deltakerne er alle kommunale barnehageeiere. Jeg vil se på hvordan de selv forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom å svare ut på problemstillingen:

Hvilke forståelser har barnehageeier av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling?

Funnene er fra et fokusgruppeintervju og fire halvstrukturerte intervju og drøftes i lys av presentert teori og tidligere forskning. Dette kapittelet blir delt inn i tre delkapitler som tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, som ble presentert i kapittel 1. Videre vil hvert delkapittel ha en overskrift, som viser ulike forståelser eier kan ha av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, samt styringssystem:

1. Eiers forståelser av barnehagebasert kompetanseutvikling: Dirigent
2. Eiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling via posisjon og integrasjon: Bindeledd og kaptein
3. Eiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom styring og ledelse: Samstyrer, kooptør – raus eier, strategisk leder, portvokter og translatør.



FIGUR 5: ULIKE FORSTÅELSER AV ROLLER I BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING

4.1 Eiers forståelser av barnehagebasert kompetanseutvikling



FIGUR 6: DIRIGENT

Dirigent

I denne casestudien ser det ut til at eiers forståelse av hva barnehagebasert kompetanseutvikling er, er noe ulikt fra eier til eier. Dette kommer fram gjennom at de vektlegger ulike sider ved dette arbeidet når de skal forklare begrepet. På spørsmål om hvordan de forstår barnehagebasert kompetanseutvikling, så svarer de dette:

Eier A: «Det blir jo på en måte REKOM da. Men vi må jo ha langsiktige planer for kvalitetsutviklingen, og vi er jo en del av den langsiktige kompetanseplanen som vi har i regionen da. Og så må vi på en måte prøve å bruke det systematisk som eier da, for å jobbe mot målene»

Eier B: «Jeg forstår det sånn at det er å legge til rette for at alle barnehagene gjennomfører kompetanseheving, faglige diskusjoner med hele personalgruppa ut ifra behovene i personalgruppa. Ingen kan melde seg ut. Det er å hele tiden være i et utviklingsløp.»

Eier C: «Jeg tenker at barnehagebasert kompetanseutvikling handler om å sikre de rettighetene som våre barn har i barnehagene våre. Det er altså, jeg skal sikre at deres stemme på en måte kommer fram Det må begrunnes ut ifra at det er barna vi skal ivareta. Jeg mener at barnehageeier har en kjempeviktig rolle for å klare å drive et godt utviklingsarbeid.»

Eier D: «Det er å utvikle barnehagen ut ifra det ståstedet barnehagen er i akkurat nå. Hvis man da tenker i forhold til det med å jobbe med barnehagefaget da. Hvor er vi i dag? Hvordan ønsker vi at det skal være?»

Eier A sier at barnehagebasert kompetanseutvikling er REKOM. Videre forteller hun at dette innebærer å ha langsiktige planer for kompetanseutviklingen, gjennom REKOM - arbeidet som de er en del av. Hun forteller også at hennes forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling, er at disse planene må brukes systematisk og at hun som eier har dette ansvaret, slik at det jobbes mot å nå målene i kompetanseutviklingen. Dette finner vi igjen i Utdanningsdirektoratet (2021) sine beskrivelser, som trekker fram at barnehagebasert kompetanseutvikling er en måte å organisere og gjennomføre kompetanseutviklingstiltak på, for å sikre høy kvalitet på tilbudet. Dette tolker jeg som at eier forstår barnehagebasert kompetanseutvikling som noe hun selv tar en aktiv del i gjennom å

utvikle disse planene i REKOM, ut ifra de behov som til enhver tid er i barnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan vi også se igjen i siste del av hennes svar, når hun trekker fram at «vi» og «prøve å bruke det systematisk, som eier» for å nå målene som er satt. Her ser det ut for at eier A ser på kompetanseplaner og viktigheten av å sette planene ut i livet, som en stor del av hennes forståelse av hva barnehagebasert kompetanseutvikling er.

Videre viser blant annet eier B og D til at barnehagebasert kompetanseutvikling er å jobbe systematisk for å endre og utvikle den pedagogiske praksisen i barnehagen og at denne endringen skal skje på organisasjonsnivå og hos den enkelte ansatte i barnehagen. Dette kommer fram gjennom at eierne beskriver det som å gjennomføre kompetanseheving, faglige diskusjoner og utvikle barnehagen ut fra det ståstedet barnehagen er i akkurat nå. Eier B sier også at dette arbeidet kan ingen melde seg ut av. Jeg tolker dette som at eier B mener at barnehagebasert kompetanseutvikling også er endring og utvikling på individnivå hos barnehagens ansatte, hvor alle er med (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I sitatet over kan vi se at eier C viser til seg selv i sin forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Hun mener at eier har en viktig rolle i dette og hun adresserer barna i sin beskrivelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Det kan være at hun her ser på det som en direkte kobling mellom ansattes kompetanse, kvaliteten på barnehagetilbudet og barna som skal ivaretas: «Det må begrunnes ut ifra at det er barna vi skal ivareta». Dette setter jeg i sammenheng med at ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for å oppnå et likeverdig og kvalitativt godt barnehagetilbud for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Eier A beskriver også seg selv i sin forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Ja, man har jo den nøkkelrollen med at man har det overordnede ansvaret da, og da ligger det jo mye i det med å lede nettverk, utvikle planer, kartlegge kompetansebehov og veilede.»

Her ser vi at barnehagebasert kompetanseutvikling blir beskrevet som å ta utgangspunkt i barnehagens behov gjennom kompetansekartlegginger (Utdanningsdirektoratet, 2021), og at eier har en nøkkelrolle i dette gjennom å ha det overordnede ansvaret.

Videre beskriver eier C at barnehagebasert kompetanseutvikling er å være tett på de ansatte:

«Ja, jeg blir så tett på de i dette arbeidet. Jeg er tett på lederne eller styrerne, og så er jeg så heldig med at vi har det her pedagogforumet to ganger. Det er utrolig artig å se og høre diskusjonene og refleksjonene de gjør seg. Og ulike erfaringer som de har gjort seg, for styrerne er forskjellige.»

Kunnskapsdepartementet (2022) adresserer denne nøkkelrollen og det å være tett på styrerne, når de legger vekt på at eier og ledelsen i barnehagen sammen skal iverksette endrings- og utviklingsprosesser i barnehagen. Å være tett på barnehagene kan gi eierne god kunnskap om den enkelte barnehage, som videre kan gi et godt utgangspunkt for høy motivasjon, gjennom å skape sammenheng og retning gjennom en helhetlig plan (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det finnes også eksempler på eiere i denne studien som beskriver barnehagebasert kompetanseutvikling, som noe barnehagen også står i alene. Eier B forteller at de per i dag ikke har noen rene møter, hvor hun som eier driver fram barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Vi har ikke noen felles arenaer for dette arbeidet, utover det som er felles i regionen.»

Hennes forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling ser derfor ut til å være utviklingsarbeid, som ledes av barnehagen alene, utover de treffpunktene kommunene har på regionnivå. Dette kan derfor sies å være på tvers av det som Kunnskapsdepartementet (2022) beskriver som eiers ansvar og rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Samtidig kan det også være et eksempel på at barnehagen har stort handlingsrom i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.

I deltakernes forståelser av hva barnehagebasert kompetanseutvikling er, finner jeg likhetstrekk mellom svar i denne studien, og funn fra Jakobsen (2020) sin studie. Jakobsen (2020) trekker fram at styrere forklarer barnehagebasert kompetanseutvikling, som eier som «orkestrerer» utviklingsarbeid. Dette setter jeg i sammenheng med at eierne i denne studien ser ut for å forstå barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom å være en dirigent av et orkester, enten direkte på mikronivå i den enkelte barnehage eller indirekte gjennom REKOM på makronivå (Haugset et al., 2019).

REKOM er en ordning som skal styrke samarbeidet mellom barnehageeier og styrer i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom å blant annet utvikle kompetansetiltak som skal være forankret i de behovene som til enhver tid er i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2022). I referatet fra fokusgruppeintervjuet viser eierne til at REKOM er en god støtte og at rollen sin i REKOM er en del av deres beskrivelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette kan tyde på at eierne kartlegger behovene til barnehagene gjennom kompetansekartlegginger, og med sin forståelse av hva barnehagebasert kompetanseutvikling er, ivaretar barnehagens autonomi (Børhaug & Gotvassli, 2016). Her kan det se ut til at eierne forstår barnehagebasert kompetanseutvikling som noe de orkestrerer (Jakobsen, 2020), gjennom å være dirigent både på makronivå i REKOM og på mikronivå i den enkelte barnehage (Haugset et al., 2019).

I neste avsnitt skal jeg se på barnehageeiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i posisjon og integrasjon til barnehagen som organisasjon, og hvilke forståelser eier kan ha for sin rolle på de ulike nivåene.

4.2 Eiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, via posisjon og integrasjon til barnehagen som organisasjon



FIGUR 7: BINDELEDD OG KAPTEIN

Bindeledd og kaptein

Mine tolkninger av funn i denne studien viser at barnehageeier, som dirigent for utviklingsarbeid, forstår barnehagebasert kompetanseutvikling noe ulikt. Det kan også se ut som at dette gjelder for eiers posisjon (Haugset et al., 2019) og integrasjon (Thompson, 1971) til barnehagen. Det kan tenkes at dette kan gi eier ulikt utgangspunkt for forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Eier B forteller at hun via barnehagemyndigheten, på makronivå (Haugset et al., 2019), får sin oversikt og kunnskap om arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling fra den enkelte barnehage. Dette skjer via evalueringer av arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, sendt inn til barnehagemyndigheten fra barnehagene:

«Vi har jo fordelen med å ha REKOM, som er med og er den pådriveren. Der kommer den halvårsevalueringen som sendes til barnehagemyndigheten. Burde den vært sendt til eieren?»

Videre forteller hun at det er få treffpunkt for at hun som eier skal kunne ha en rolle med en nær posisjon til barnehagens arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling:

«I arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, så er jeg er ikke inn og veileder på personalmøter eller den biten der. De rigger de selv og så har vi jo veiledere på prosjektene som hjelper med sånt. Så vi har jo veiledere på dem.»

Videre forteller hun:

«...vi har ikke noe annet felles arena på det.»

Andre eiere i denne studien ser ut til å forstå sin rolle som en nær posisjon til sine barnehager og gjennom å befinne seg på mikronivå, sammen med barnehagene (Haugset et al., 2019). På mikronivå

kommer eier tett på styrer gjennom å veilede og støtte styrer i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2021). Eier C beskriver dette slik:

«Fordi man skal være litt den her samleren, jeg skal holde roret for at vi skal dra i samme retning. For jeg tror at vi som kommune må ha et felles VI. VI må ha en felles forståelse for hva utviklingsarbeid er. Og så skal hver enhet få lov til å velge seg et tema. Men hvor vil vi at kvaliteten skal bringe oss? Hva er det? Hvor er det vi ønsker å være? Så kan vår region ha sine tanker i REKOM, og så på fylkesnivå og så nasjonalt. Men vi som kommune må stå sammen. For hva er gode barnehager for våre barn?»

I dette eksempelet kan det se ut som at barnehageeier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling på mikronivå, som en del av barnehagen som organisasjon. Samtidig som eier har en fot på makronivå. Jeg tolker det som at eier forstår sin rolle som en kaptein som «holder roret» på skuta, gjennom å ha en tanke om de overordnede planer og strategier på makronivå og ta hensynet til barnehagen på mikronivå (Haugset et al., 2019). Denne rollen kan også beskrives som et bindeledd gjennom en glidende posisjon mellom de ulike nivåene (Haugset et al., 2019), ved å være med på å sikre et kvalitativt godt og likeverdig barnehagetilbud for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2023).

I de tilfeller hvor eier ikke er dette bindeleddet, kan det oppleves som at eier forstår sin rolle med et utydelig eieransvar, slik det var lagt opp i den gamle barnehageloven (Børhaug, 2021). Dette kan se ut til å bekreftes av eier B, som i sitatet over forklarer sin forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som arbeid gjennom REKOM og at de ellers ikke har noen arena for dette på mikronivå. Hun stiller også spørsmål til om hun som eier burde fått tilsendt halvårsevalueringen. Dette tolker jeg som at hun ønsker en rolle på mikronivå. Videre forteller eier B at styrerne har mye god kompetanse på å lede for barnehagebasert kompetanseutvikling selv gjennom å ha deltatt på ulike regionale tiltak over flere år. Det kan derfor se ut som at eier B forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling via barnehagemyndigheten, gjennom å legge til rette for endrings- og utviklingsprosesser i egne barnehager på makronivå i REKOM, ved å kontrollere og påse (Børhaug, 2021).

Eierne sine ulike forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i eiers posisjon til barnehagen (Haugset et al., 2019), kan også tenkes å gi ulike behov for eiers integrering til barnehagen som organisasjon. Eier D beskriver sin integrasjon til barnehagen som organisasjon (Thompson, 1971) gjennom sin rolle til politikerne:

«Jeg har prøvd å forklare politikerne viktigheten av å jobbe utviklingsorientert i barnehagen. Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har stått i kommunestyret og sagt av vi kan ikke bygge et hus før grunnmuren er lagt!»

Dette kan være et eksempel som viser en eier som forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling på det institusjonelle nivået for integrasjon (Thompson, 1971). Hun beskriver at hun jobber på politisk nivå for å sikre nok ressurser til barnehagene for å kunne jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom å vise til at endring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling tar tid (Børhaug, 2021).

Forståelsen av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling på et institusjonelt nivå, kan se ut til å gå igjen hos eier C, som også jobber med omgivelsene. Hun beskriver en administrasjon i egen kommune som ser ut til å oppfatte barnehagen som en oppbevaringsplass, med en tanke om at «alle kan jobbe i en barnehage» og at hun jobber med disse holdningene:

«Det er fortsatt en del syn på barnehagen, som en oppbevaringsplass. Vi jobber fortsatt med disse holdningene. De passet på helse, så da passer de sikker i barnehage. Eller vi hadde ikke noe annet for de så vi satte de her ... Da må man virkelig stille spørsmålet; Hvorfor jobber du i barnehage? Og hvorfor er du her fortsatt?»

Ut i fra disse eksemplene kan eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling forstås på et institusjonelt nivå (Thompson, 1971). Her ser vi at eier sikrer at barnehagen får nok ressurser i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling på politisk nivå, i tillegg til å sikre den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen; riktig kompetanse på riktig sted (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Videre kan vi se at eier C beskriver sin forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som en struktur hun har lagt sammen med sine styrere. Dette tolker jeg som at eier integrerer seg på det administrative nivået:

«Jeg tror det å ha gode strukturer i arbeidet med utviklingsarbeid i bunnen ... det gir de bedre dager, bedre møter.»

Det kan også tolkes som at eier B beskriver sin forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom det administrative nivået for integrasjon (Thompson, 1971):

«De har behov for den å gå til når ting er vanskelig. De har behov for å løfte ulike saker. Det være seg personalsaker.»

Dette sitatet setter jeg i sammenheng med at barnehagebasert kompetanseutvikling tar utgangspunkt i at alle ansatte skal være involvert i arbeidet med endrings- og utviklingsprosesser i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2021), og at det da vil være avgjørende å også jobbe godt med personalsaker for å kunne drive et godt utviklingsarbeid. Eier viser her til at hun kan ha en rolle på det administrative nivået for integrasjon (Thompson, 1971) gjennom at styrerne støtter seg til henne i personalsaker.

Hos tre av fire eiere kommer det fram at de har gode møtestrukturer for å komme tett på styrerne. Disse eierne har også kontakt med styrerne mer uformelt gjennom at styrerne tar kontakt pr. telefon, for å bli veiledet på arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Funn kan derfor tyde på at barnehageeierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som en direkte involvering i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom støtte og veiledning (Børhaug, 2021). Dette skjer på et teknisk nivå for integrasjon (Thompson, 1971) på mikronivå (Haugset et al., 2019).

Eier A forteller dette som et samarbeid med styrer, der det kan se ut til at hun forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom styrer, hvor hun bruker styrer for å nå målene om at barnehagene skal jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Jeg samarbeider mest med styrerne og utøver eierrollen for barnehagene gjennom det. På samme måte bruker jeg styrerne for å nå målene. Jeg har ikke sjans til å inn og drifte utviklingsarbeid i den enkelte barnehage.»

Jeg tolker det som at eier A forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som å være i kjernen på barnehagen, det tekniske nivået (Thompson, 1971). Ved å være tett på styrer på mikronivå (Haugset et al., 2019), som en kaptein, kan hun nå målene om et kvalitativt godt og likeverdig barnehagetilbud for alle barn gjennom å støtte styrer i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Samtidig ser det ut til at hun også forstår sin rolle som et bindeledd ved å gå tilbake på det administrative nivået (Thompson, 1971), gjennom å jobbe for gode planer for barnehagebasert kompetanseutvikling, i kompetansenettverket REKOM. Videre tolker jeg det som at hun er integrert på det institusjonelle nivået (Thompson, 1971), gjennom å legge til rette for at barnehagene kan jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom planer, som er jobbet fram i REKOM. Slik som hun også beskrev barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Vi har jo jobbet fram langsiktige planer for kvalitetsutviklingen i REKOM. ... Og så må jeg jo prøve å bruke disse planene systematisk, for å jobbe mot målene Og så blir det viktig å bidra, støtte og veilede og legge til rette da.»

Denne vekslingen mellom ulike nivå innen integrasjon (Thompson, 1971) og ulike posisjoner på makro – og mikronivå (Haugset et al., 2019), kan tolkes som at eier forstår sin rolle i barnehagebasert

kompetanseutvikling på ulike nivå og posisjoner på en og samme tid, som et bindeledd. På denne måten kan eier ta tak i roret som kaptein, ved å gjennomføre loven (Børhaug, 2021) som er gitt i lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette ser ut til å være en forståelse som også er framtredd hos eier D:

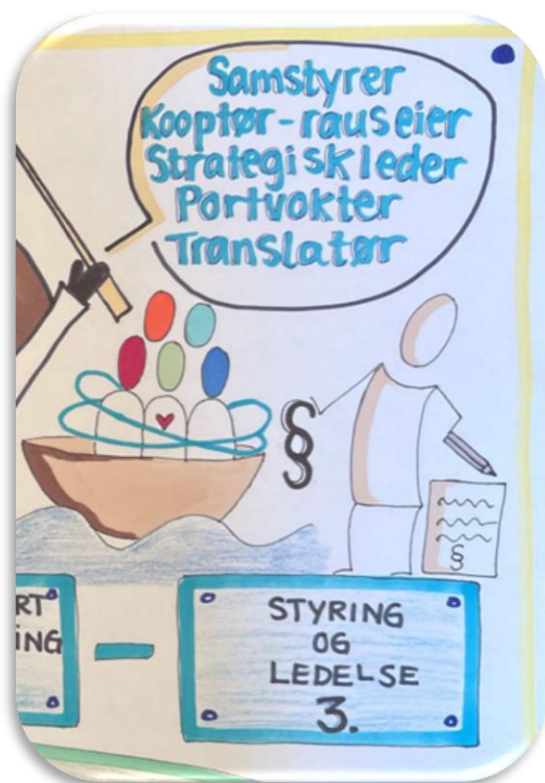
«Nettverket vi har her blir for snevert i forhold til barnehage. Så jeg har vært med på å gi de en mulighet til å være sammen med nabokommunen. Og det har vært berikende for både styrer og pedagogisk leder.»

Jeg tolker dette som at eier D har en aktiv posisjon, som kaptein på mikronivå. Her så hun behovet for at barnehagen ble en del av et større kompetansenettverk, enn det hun kunne legge til rette for i egen kommune. I samarbeid med nabokommunen, brukte hun derfor sitt handlingsrom til å skape en arena for sin barnehage til å delta i et kompetansenettverk, på tvers av kommunegrensa. Det kan derfor se ut til at eier D også har en rolle som et bindeledd, mellom makro og mikronivå (Haugset et al., 2019). Eier D kan forstå sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom å få kunnskap om barnehagen på det tekniske nivået i barnehagen, gjennom støtte og veiledning, for å kunne legge til rette på det administrative nivået. Tilretteleggingen besto i å gi de nødvendige ressursene, for å kunne drive barnehagebasert kompetanseutvikling i nettverk med andre barnehager (Thompson, 1971).

Funn kan tyde på at majoriteten av eierne beskriver sin forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med en bevisst pedagogisk posisjon til barnehagene sine, gjennom å ta tak i sitt handlingsrom og fungere som en kaptein på skuta. Dette kan samtidig se ut til å tolkes og utøves ulikt fra eier til eier (Børhaug, 2021). Eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i posisjon og integrasjon, kan også vise at eier forstår sin rolle som en kaptein i arbeidet med å fremme kvalitet i alle barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2021), og at dette skjer på både makro- og mikronivå til barnehagen som organisasjon (Haugset et al., 2019) og innen ulike nivå for integrasjon (Thompson, 1971) som et bindeledd.

Gjennom eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i posisjon og integrasjon (Thompson, 1971), kan det se ut til at styring og ledelse kan opptre på en og samme tid og med en glidende overgang (Børhaug & Gotvassli, 2016). Videre vil jeg nå presentere funn og drøfting, som belyser eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom styring og ledelse.

4.3 Eiers forståelser av egen rolle gjennom styring og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling



FIGUR 8: SAMSTYRER, KOOPTØR-RAUSEIER, STRATEGISK LEDER, PORTVOKTER OG TRANSLATØR

Styringssystem

Eier B forteller om sin forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som å initiere til utviklingsarbeid, hvor alle som jobber med barn og unge i kommunen skal ha en felles satsning:

«Altså, vi har IKT satsning nå, så vi har rigget et system med en digital praksis fra null til videregående Om du er fra den eller den barnehagen, har ingen ting å si, alle skal være med på samme samlinger.»

Videre forteller eier B at hun utover dette ikke involverer seg i hvordan barnehagene velger å lede for utvikling innenfor denne overordnede satsningen:

«..... for da er du med på å styre det for mye synes jeg. Det må være mer fritt enn det. For noen har jobbet godt med barnehagebasert kompetanseutvikling lenge og trenger ikke støtte.»

Ut ifra det eier B beskriver, kan det se ut som hun forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom rammestyring og at hun ønsker å heve kvaliteten i barnehagene gjennom en viss kontroll på at alle deltar innenfor de rammene som er satt (Børhaug & Gotvassli, 2016). Samtidig kan det se ut som at hun gjennom sin forståelse av egen rolle er opptatt av å ikke ha for tette rammer, men være åpen for at alle barnehager kan sette sitt preg på kompetanseutviklingen, med å ivareta intensjonen med barnehagebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan allikevel tolkes dit at med to overordnede satsningsområder, som er valgt for og ikke med barnehagene, kan gi trange rammer og lede over til en hierarkisk standardisering. Her kan det se ut som at eiers forståelse av egen rolle er en eier som vet hva som er best for barnehagen, og at hensynet til politiske føringer går foran hensynet til barnehagen som organisasjon (Børhaug & Gotvassli, 2016).

Videre tyder funn i denne studien på at eierne, gjennom sin forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, samstyrer med ulik vekt på autonomi, rammestyring, hierarkisk standardisering

og konsensusbygging (Børhaug & Gotvassli, 2016). Eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling kan derfor se ut til å gi vide rammer eller sterk kontroll (Kunnskapsdepartementet, 2018). I eksempelet over tolker jeg det som at eier har plukket ut to overordnede tema som skal passe alle enheter i oppvekstsektoren, uten å hensynta variasjoner og behov i den enkelte barnehage. Dette kan tenkes å snevre inn barnehagens skjønn og lokale vurdering, slik vi finner det i en hierarkisk standardisering (Børhaug & Gotvassli, 2016). Dette kan også gå på tvers av det som er hovedintensjonen med REKOM; å utvikle kompetansetiltak som er forankret i de behovene barnehagen har til enhver tid (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Funn i denne studien kan tolkes som at eier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling i bevegelse, fra en hierarkisk standardisering på makronivå i REKOM, til en konsensusbygging på mikronivå i barnehagen (Børhaug & Gotvassli, 2016). Eier C forklarer dette på denne måten:

«Vi startet jo med disse kompetansesporene først, som barnehagene måtte velge ut ifra. Og det ble jo bare klabb og babb. Så kunne jeg komme tilbake til barnehagene og si at det er lagt på is. Vi skal starte med Tett på! Her skal dere holde dere til det dere ser at fungerer for dere.»

Den samme overgangen fra hierarkisk standardisering til konsensusbygging, kan det også se ut til at eier A viser til, når hun beskriver det hun erfarte i kompetansenettverket REKOM:

«Det kan være litt sånn vanskelig å finne balansen mellom den enkelte barnehage sitt behov, og behovet til alle barnehagene. Dette kom jo fram da vi f.eks. i REKOM bestemte at vi skulle bruke de fire tematiske satsningsområdene. Vi stoppet jo opp og bestemte at det ble feil, for det ble for vanskelig å møte barnehagene der de var. Og hvis du ikke møter barnehagene der de er, så bommer du jo som eier.»

Denne tolkningen lede oss inn på at eier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som en forhandler, hvor samarbeid i nettverk står sentral (Røiseland & Vabo, 2008). Dette kommer tydeligst fram når eier A forteller om at eierne har forhandlet fram nye løsninger for barnehagene i REKOM. Styringen som eier A og C viser til, kan også minne om en forståelse av egen rolle gjennom grasrotautonomi. Dette kjennetegnes av at eierne ser på barnehagen som en organisasjon som selv vet hvordan ting bør utføres, og derfor bør ha stort handlingsrom og igjennom dette få tildelt ressurser til å kunne ta egne valg (Børhaug & Gotvassli, 2016). Jeg tolker det som at eier B har en intensjon om å gi barnehagen stor autonomi når hun sier hun legger vekt på at de får velge arbeidsmetoder i utviklingsarbeidet selv, men at hun i realiteten forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom hierarkisk standardisering, slik det er drøftet først i dette avsnittet.

Autonomien står høyt i eier D sin forståelse av egen rolle. Hun beskriver seg selv som en som understøtter styrer i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Jeg understøtter min styrer i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. For jeg kan på en måte ikke ta over noen autoritet i dette her. Det blir helt feil.»

Det kan se ut til at også eier A og eier C forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom autonomi, som innebærer mer enn å bare bestemme arbeidsmetoder i utviklingsarbeidet. Nettopp gjennom å gå tilbake på det som ble bestemt for barnehagene i REKOM, til at det ble tilpasset behovene til barnehagene på grasrota (Børhaug & Gotvassli, 2016). Denne forståelsen av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling kan framheves gjennom siste del av sitatet fra eier A igjen:

«Vi stoppet opp og bestemte at det ble feil, for det ble for vanskelig å møte barnehagene der de var. Og hvis du ikke møter barnehagene der de er, så bommer du jo som eier.»

Gjennom valg eierne viser til i sine svar; å opprette nettverk, tilknytte seg nettverk i nabokommunen og det å oppdage at man må endre retning i det overordnede arbeidet i REKOM, så tolker jeg det som at vi kan se konturene av at eierne forstår sin rolle gjennom å jobbe sterkt for å opprettholde grasrotautonomien, tett opp mot staten sin rammestyringen av sektoren (Nygård, 2015). Å forstå egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom styring, kan derfor også settes i sammenheng med at eierne selv opplever en økende statlig styring for økt kvalitet i barnehagene (Nygård, 2015). Selv om ingen av eierne adresserer dette direkte, kan eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling derfor også tolkes som å stå i et moralsk press (Mausethagen, 2013), mellom statlige føringer på makronivå og barnehagens behov på mikronivå (Haugset et al., 2019). Dette krysspresset kan være lettere å stå i, gjennom å ha en rolle i kompetansenettverket REKOM. Dette kan settes i sammenheng med eiernes uttalelser i fokusgruppeintervjuet, hvor de forteller om støtte i lederrollen ved å delta i REKOM. Alle eierne viser her til at deres rolle i kompetansenettverket REKOM, er en god støtte for de i sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Samstyrer i nettverk

Funn fra fokusgruppeintervjuet, kan tyde på at eier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som samstyrer, både på makronivå som en del av REKOM, og på mikronivå i egne kommunale nettverk. Eier A:

«Mitt viktigste bidrag i forhold til dette, synes jeg er i det styrernettverket som vi har felles. Og der prøver jeg jo å jobbe for å tilpasse det vi jobber med i REKOM, til våre lokale behov.»

Her tolker jeg det som at eiers forståelse av egen rolle er som samstyrer i nettverk i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Videre forteller eier A:

«Når jeg legger opp til ting i det styrernettet, så har jeg liksom i bakhodet at vi skal jobbe med ting som opptar barnehagene og jeg tenker at barnehagene vil dra nytte av og ta med seg hjem og jobbe med i sin barnehage.»

Her kan funn tyde på at eier A inviterer både private og kommunale styrere inn i nettverket og forsøker å gi en felles retning og mening i arbeidet, samtidig som hun har som mål at dette skal oppleves som en ikke-hierarkisk prosess. Dette kan også tolkes som at eier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som en samstyrer mellom offentlige og private aktører, gjennom å ha et offentlig mål med sin styring, som i seg selv kan tolkes som en planlagt og målrettet aktivitet (Røiseland & Vabo, 2008).

Eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som samstyrer i egne kommunale styrernettet, trer fram som ett funn der styrerne har stort handlingsrom (Borgund & Børhaug, 2016). Eier C beskriver det som å ikke ha en direkte rolle i arbeidet, men som å prøve å komme inn under huden på barnehagen og gjennom dette forsøke å forstå:

«Jeg trenger ikke å ha en direkte rolle i det, men det å sitte å få høre på refleksjonene deres, følge med på planene deres, se at det jobbes kontinuerlig. Jeg tror bare vi er nødt til å ta det inn over oss. Som barnehageeier, så må jeg det Det er en god måte å komme inn under huden på barnehagen og forstå dem.»

Dette sitatet kan tyde på at eier C forstår sin rolle med en konsensusbyggende styring, med samarbeid i fokus inn i disse nettverkene. Her kan det se ut til at autonomien til styrerne står høyt gjennom medvirkning og faglige rammer (Haugset, 2021). Videre kan funn tyde på at eierne samstyrer i felles nettverk med de private barnehagene. Eier A sin beskrivelse ser ut for å stemme overens med at samstyringen skjer med et sterkt fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling i nettverk på tvers av eierskap (Haugset, 2021):

«... jeg er like opptatt av de private barnehagene, som de kommunale. Ja, i forhold til hvordan de driver til barna sitt beste. Så jeg ser jo på barnehagene som likeverdige ja. Jeg må prøve å bidra så godt jeg kan i fra mitt ståsted til at de utvikler god praksis og høy kvalitet.»

Eier C beskriver også sin rolle i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i forhold til private barnehager i sin kommune:

«Ja, det er kommunen sine barn. Det er jo det vi tenker i forhold til de private. Det er også våre barn. Alt vi gjør innen utviklingsarbeid er de private barnehagene med på. Alle mailer jeg sender, med mindre det handler om økonomi eller ting som ikke vedgår dem, så er de med på alle mailer jeg sender.»

Å ha et overordnet syn på at alle barn som bor i kommunen er «kommunen sine barn», kan tolkes som at eier C forstår sin rolle som samstyrer (Røiseland & Vabo, 2008) i barnehagebasert kompetanseutvikling, med mål om et kvalitativt godt og likeverdig tilbud for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre ser det ut til at eier A er bevisst at hun har to roller i dette arbeidet, som glir over i hverandre, gjennom at hun også som barnehagemyndighet inviterer med de private styrerne inn i dette nettverket, mens det er hun som eier som bestemmer at de kommunale barnehagene må bli med. Denne dobbeltrollen beskriver hun som at gir henne mye kunnskap om barnehagene som det kan tenkes at hun bruker i utøvelsen av begge roller:

«Ja, jeg problematiserer det litt da, fordi jeg synes at jeg kommer til å miste mye hvis jeg ikke har begge hattene. Jeg synes at den dobbeltrollen jeg har gir meg så mye kunnskaper og viten. Jeg synes det hadde vært vanskelig å ha denne jobben om jeg ikke hadde hatt begge deler. Det er viktig å skille rollene når jeg må det, men i det daglige så forsøker jeg å utøve jobben min så godt som mulig til beste for barna i barnehagen, uten å tenke på det skillet her.»

I tillegg til å sikre et godt barnehagetilbud for alle barn i kommunen, kan det også tolkes som at eier A og eier C sin forståelse av egen rolle gjennom samstyring i nettverk, kan oppnå kontroll på hva som rører seg innad de private barnehagene og derigjennom sikre god informasjon til barnehagemyndigheten. Samtidig som at eiers rolle kan forstås som å skape nettverk som oppleves som profesjonsfellesskap (Haugset, 2021). Gjennom å ha et større nettverk for barnehagebasert kompetanseutvikling kan eier sikre et løft hos flere, gjennom felles erfaringsdeling ved å se på erfaringene som en ressurs som deles og utvikles i nettverket. Dette kan tolkes som at det offentlige blir en koordinator for barnehagebasert kompetanseutvikling (Røiseland & Vabo, 2008). Samtidig viser funn at eier B og eier D ikke samstyrer i felles nettverk. Eier B forteller at de ikke har felles møter på tvers av eierskap og eier D har gjennom sitt handlingsrom tilknyttet seg nabokommunen som blir samstyrt av barnehageeier i denne kommunen.

Samstyring i disse felles nettverkene på tvers av eierskap kjennetegnes som en prosess for offentlige og private aktører i fellesskap (Røiseland & Vabo, 2008). Dette kan settes i sammenheng med

begrepet kooptering, som her er en prosess hvor kommunal barnehageeier involverer de private styrerne inn i de kommunale styrernetverkene i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Haugset, 2021).

Kooptør – raus eier

Eier A forteller om sin forståelse av egen rolle i felles nettverk med kommunale og private styrer:

«Ut ifra hva barnehagen trenger, så møter jeg de sånn. Da har jeg med deres ståsted. Jeg synes jeg begynner å bli godt kjent med alle barnehagene, slik unngår jeg å komme inn med helt feil forutsetninger eller forventninger da. Fordi det går ikke å stille samme forventninger til alle barnehager, selv om noe er basis selyfølgelig. Alle skal jobbe etter kompetansehevingsplanen vår, men det er mange måter å jobbe med den på.»

Her kan det se ut for at eier A forstår sin rolle som en aktiv relasjonsbygger med styrerne i nettverket, og at hun har kontroll på samarbeidsformene gjennom sine forventninger ut i fra hvordan hun kjenner barnehagene og hva de har behov for (Eriksson, 2018). Videre kan vi se at eier A legger vekt på at kompetansehevingsplanen kan jobbes med på ulike måter. Dette kan bety at hun i dette nettverket legger vekt på å skape en trygg og tillitsfull kultur, der alle skal få medvirke og læring står i fokus. Dette kan beskrives som profesjonsfellesskap (Haugset, 2021).

Eier C deler sine tanker om de private barnehagenes syn på samstyringen (Røiseland & Vabo, 2008) i nettverk:

«Jeg tror ikke de føler seg som en privat aktør. Nei, de føler seg som en del av barnehagene i vår kommune. Det er det inntrykket, og tilbakemeldingen jeg får.»

Dette kan også være en beskrivelse på hvordan de private barnehagenes opplever koopteringen (Haugset, 2021). Funn i denne studien kan derfor tyde på at eierne også forstår sin rolle, som kooptør i nettverk. Denne rollen kan gi eierne stor innflytelse i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling og eier blir ofte oppfattet som en raus eier i dette arbeidet (Haugset et al., 2019). Som kooptør kan en raus eier koordinere arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling for alle barnehager i kommunen (Haugset, 2021). I dette profesjonsfellesskapet (Haugset, 2021), som skapes i nettverket, står derfor erfaringsdeling sterkt og eierne gir styrerne et stort handlingsrom i å kunne ta egne valg i kvalitetsarbeidet, slik vi ser det i rapporten «Evaluerer av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren» (Haugset et al., 2019). Kooptering kan derfor her sees på som en prosess der barnehageeier forstår sin rolle, som kooptør i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Det kan se ut til at eier A beskriver sin rolle som kooptør gjennom et ansvar for de private barnehagene, men at hun ikke kan tvinge de inn i noe nettverk:

«For de private, så har jeg jo på en måte ansvar for å lede dem til at de gjennomfører det som er bestemt da, eller det som står i planen. Men det er helt frivillig for de å delta i nettverket, selv om jeg oppfordrer de sterkt til å delta.»

Selv om barnehagene kan oppleve høy autonomi i disse nettverkene, slik vi så under avsnittet om styringssystemer, så kan det oppleves som et press for de private barnehagene når de blir invitert inn i disse nettverkene (Haugset, 2021). De private barnehagene er med på frivillig basis fra kommunal eiers side, men det kan oppleves som sårbart å stå utenfor. Spesielt for de enkeltstående private barnehagene. Opplevelsen av å ha en skeiv maktfordeling i dette nettverket, kan være en fare for samarbeidet i nettverket som er tuftet på en gjensidig avhengighet (Børhaug, 2021). Men med en eier som forstår sin rolle som kooptør, så kan det tenkes å være en berikelse for kompetanseutviklingen i hver enkelt barnehage. Eier B og eier D, som ikke samstyrer felles nettverk, vil nok heller ikke forstå sin rolle som kooptør og raus eier i denne sammenhengen. Men ser ut til at eier D har en opplevelse av å bli kooptert av en raus eier i nabokommunen, og at dette oppleves som positivt:

«I tillegg så deltar styrer på møter i nabo kommunen. Rett og slett for å få en mer barnehagefaglig rygg i det da, som jeg ikke kan gi. Hun har fått kommet inn her og det synes jeg er veldig bra. Og det synes min styrer er veldig bra også. Har også til og med hatt et møte hvor pedagogisk leder også har vært med. Ja, det er jo en veldig utviklingsorientert tanke det her, med å bli en del av et større nettverk. Det ene er å tilegne seg nye tanker om ting, men å dette med å strekke seg litt.»

Eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, kan ifølge denne studien være å ivareta barnehagens autonomi (Børhaug & Gotvassli, 2016) og samstyre (Røiseland & Vabo, 2008) som en raus eier (Haugset et al., 2019) i nettverk, gjennom kooptering eller å være åpen for å bli kooptert av andre (Haugset, 2021). Dette kan tolkes som at eier er i forkant, tar tak i det som styrerne uttrykker i sine refleksjoner og bruker dette i sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette fører oss inn på strategisk ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. I kommende avsnitt vil jeg presentere og drøfte funn som viser eiers rolle som strategisk leder.

Strategisk leder

Det kan se ut til at eierne kan forstå sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, som strategisk leder. Dette kommer fram gjennom at de blant annet gir krav og forventninger til styrerne, gjennom myndiggjørende ledelse (Lai, 1997). Eier D beskriver det på denne måten:

«Jeg tolker rollen min slik at jeg har ansvaret for at vi skal legge en god strategi for å jobbe utviklingsorientert Samtidig må jeg være tydelig ovenfor alle mine ansatte at her skal det faktisk gjøres noe.»

Videre forteller hun:

«Ja, jeg er tydelig til styrer og ansatte. Snakker ofte med store bokstaver. Har store forventninger til at dette innfris. Det er ikke alle som er enige i det jeg ønsker at barnehagen skal levere. Vi er fortsatt ikke ferdig med å implementere rammeplanen fra 2017, og dette er jeg veldig tydelig på.»

Det kan også tolkes som at eier C forstår sin rolle som strategisk leder i barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Vi har noen enheter som er veldig selvdrevet, mens noen trenger mye støtte og veiledning. Jeg bidrar etter ønske fra barnehagene og når jeg ser det selv. Men jamt over så synes jeg å se at de trenger en del støtte. Jeg ønsker å være tett på for å følge opp. Hvis jeg ikke er det så har jeg ikke mulighet til å følge opp de tiltak barnehagene gjennomfører.»

Eiers forståelse av egen rolle som strategisk leder av barnehagebasert kompetanseutvikling, kan her se ut til å peke mot at det er viktig å jobbe for høy motivasjon for kompetanseutvikling og læring, være fremtidsrettet og orientert mot brukerne (Lai, 1997). Når eier C forteller: *«Jeg bidrar etter ønske fra barnehagene ...»*, kan dette være et eksempel der eier forstår sin rolle som strategisk leder i barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom å jobbe for høy motivasjon med å ta utgangspunkt i det barnehagen ønsker selv. Det kan også se ut som eier C er fremtidsrettet gjennom å ønske å være tett på med tanke på å følge opp tiltak de skal gjennomføre fram i tid. Dette sammenfaller også godt med beskrivelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling, som gjennom høy autonomi retter fokuset mot å utvikle barnehagen på et område som de selv har valgt ut, hvor alle ansatte er med (Utdanningsdirektoratet, 2021). Krav om å gi et kvalitativt og likeverdig godt tilbud til alle barn kommer fra styringen på makronivå (Haugset et al., 2019), og kan også sies å være orientert mot brukerne, barna. Dette kan sees på som en rolle som eier forstår via sin posisjon. I eksemplene over ser vi også at eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom å møte barnehagene på mikronivå (Haugset et al., 2019), gjennom myndiggjørende ledelse. Dette kan være med på å øke den faglige og personlige utviklingen hos seg selv, som eier, og hos de ansatte i barnehagen (Børhaug & Gotvassli, 2016).

Videre kan det se ut som at eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom et ønske om å involvere styrerne i dette arbeidet. Selv om eierne ikke sier det direkte, kan det se ut

som at de forsøker å skape en viss motivasjon for arbeidet med utviklingsarbeidet som styrerne selv skal gjennomføre i egne barnehager (Lai, 1997). Eier A beskriver det slik:

«Mitt viktigste bidrag er i styrernetverkene vi har felles. Der prøver jeg jo å jobbe for å tilpasse det vi jobber med i REKOM, til våre lokale behov Jeg synes det er viktig at styrerne er med og forteller hva som fungerer best i kompetanseutviklingen. Så jeg ikke kommer med noe som er helt urealistisk for dem. Ja så ønsker jeg en dialog rundt det. Det tror jeg er litt smart da.»

Videre forteller eier A:

«Jeg synes jo det er viktig å planlegge disse styrernetverkene godt da, og da har jeg egentlig litt i bakhodet de der fellesmøtene. Å bruke de til å skape motivasjon til styrerne og stille krav og forventninger til styrerne i forhold til utviklingsarbeid da. Og organisere grupper og sånn, slik at styrerne får dele erfaringer og reflektere sammen. Man må jo balansere slik at kravene ikke blir for store, men så blir det jo styrer sin oppgave å få det til å passe til sin barnehage igjen da, slik at det blir gjennomførbart hos hver barnehage.»

Eiers forståelse av rollen som strategisk leder, kan være med på å minske ensomheten til styrerne i arbeidet med å nå krav og mål fra makronivået. Eier inntar da en nær posisjon gjennom samstyring (Røiseland & Vabo, 2008) i nettverk, i sin strategiske ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Eier D forteller om felles ledermøter i nettverk i sin kommune mellom styrere og rektorer, hvor det kan se ut som at hun forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som strategisk leder gjennom å benytte seg av ressursbaserte strategier (Gotvassli & Vannebo, 2016):

«Der tar vi opp ting vi jobber med og får mulighet til å reflektere fra barnehage til skole og fra skole til barnehage. Det er en interessant arena da. Der følger jeg opp det mine barnehager og skoler gjør i utviklingsarbeid. Her støtter vi hverandre og utvikler oss i det å være leder av et utviklingsarbeid.»

Dette kan tolkes ut ifra at eier samler lederne til et ledermøte hvor egen ledelse er i fokus. Det kan tenkes at dette kan skape en motivasjon og kultur for felles læring, og utvikling i nettverket (Lai, 1997). Eier C forteller også om felles ledermøter med styrerne, hvor de har utviklingsarbeid som tema. Dette kan også være et eksempel på at eier forstår sin rolle som strategisk leder, gjennom å ha fokus på det som skjer innad i barnehagen som organisasjon, som hvordan de «*ligger an og hva som er ståa*». Dette oppfatter jeg som at hun viser til en ressursbasert strategi, som en interesse for arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Gotvassli & Vannebo, 2016). Hun kan derfor gjennom sin rolleforståelse være med på å skape høy motivasjon for kompetanseutvikling og læring i sine

barnehager (Lai, 1997). Eier C forteller videre at ledermøtene er hennes dør inn til å få innsyn i utviklingsarbeidet, slik at hun blir tett på barnehagene:

«Jeg har jo ledermøter med styrerne hver tredje uke. Og da har vi et eget tema som heter utviklingsarbeid. Sånn som i morgen nå, så skal alle presentere hvor de står nå. Hvordan ligger de an i utviklingsplaner? Altså, hvor står de? Hva er status, rett og slett.»

Videre forteller eier C:

«Ledermøtene er uten tvil min dør inn til å få innsyn i utviklingsarbeidet, samtidig som at jeg er tett på barnehagen.»

Samtidig viser også eier C et fokus mot brukerne, barna, som et mål i seg selv for å oppnå høy kvalitet og at dette er hennes ansvar. Dette kan sies å være tett opp mot det som Lai, (1997) betegner som strategisk kompetanseutvikling. Dette tolker jeg som at rollen som strategisk leder er framtrødende i eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling:

«Det er mine barnehager. Det er kommunen sine barn. Da er det mitt ansvar.»

Funn i denne studien viser at flere av eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som strategisk leder, også i arbeidet med generiske strategier (Gotvassli & Vannebo, 2016) på makronivå (Haugset et al., 2019). Eier B trekker fram at hun presenterer evalueringene fra barnehagene til administrasjonen i arbeidet med å finne nye strukturer:

«Jeg ser jo at de synes det er vanskelig, så det er jo punkter her som blir veldig viktig å ha med i evalueringen med administrasjonen og politikerne nå i vår, på lederstrukturen.»

De generiske strategiene i arbeidet med strategisk kompetanseutvikling handler om å posisjonere seg i et marked og relasjonene til aktører på makronivå. Barnehagebasert kompetanseutvikling er utviklingsarbeid, som skjer i den enkelte barnehage med fokus på de ressursbaserte strategiene på mikronivå - i barnehagen (Gotvassli & Vannebo, 2016). Eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling kan forstås som å jobbe med de generiske ressursene på makronivå, slik at personalet på mikronivå gjennom de ressursbaserte strategiene, jevnlig kan planlegge, gjennomføre, reflektere over og vurdere det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2023). Å legge til rette for dette, tolker jeg som å forstå sin rolle som strategisk leder, gjennom generiske strategier på makronivå, og ressursbaserte strategier på mikronivå.

Portvokter og translatør

Det er også eksempler på funn som kan tyde på at eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling ved å benytte seg av generiske strategier (Gotvassli & Vannebo, 2014) på makronivå, gjennom å forstå sin rolle som portvokter (Paulsen, 2014). Her er eier med på å skjerme ansatte i barnehagen mot krav fra makronivå, slik at for eksempel arbeidet med strategisk kompetanseutvikling vil oppleves som helhetlig og gjennomførbart. Eier A viser til blant annet organisering av kompetanseheving, der ansatte i barnehagen ønsker å gjennomføre kompetanseutvikling digitalt på egne enheter, i stedet for å bruke dyrebar tid på å reise til et kurssted:

«Ja, så da ville styrerne ha det sånn, i stedet for at vi har en sånn felles kveld. Ja, jeg har skjønt at denne arbeidsformen passer bra for barnehagene. Sånn at de har det litt fleksibelt. Ja, for det er jo mye som skjer.»

Eier D viser også til eksempler som kan tyde på at hun forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, som portvokter (Haugset et al., 2019). Dette kommer fram gjennom at hun reflekterer over hvordan det kunne ha vært om de ikke hadde vært en del av REKOM. Dette tolker jeg som at hun jobber for at REKOM ordningen skal bevares, gjennom generiske strategier på makronivå. Dette forklarer hun slik:

«Kompetanseutviklingen kunne ha vært basert på hva man har fått til i egen barnehage ... eller ikke. Da kan det være begrenset hva du får ut av de pengene og da har man kanskje sittet og funnet opp kruttet selv da, som sikkert er bløtt og ikke tatt fyr en gang.»

Det kan også tolkes som at eierne forstår sin rolle som portvoktere i form av å lage kompetanseplaner i REKOM, med utgangspunkt i det barnehagene har behov for i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Haugset et al., 2019). Denne portvokterrollen, i møte med krav fra makronivå, inneholder også en rolle som translatør, gjennom at eier oversetter gjennom å tilpasse planer fra REKOM til lokale behov (Røvik, 2007). Eier A beskriver dette gjennom å «omdanne det til oss»:

«... der prøver jeg å jobbe for å tilpasse det vi jobber med i REKOM, til våre lokale behov. Vi må omdanne det til oss.»

Dette kan se ut til å stemme overens med Skjærveland (2016) sin beskrivelse av at translatør gjennomfører en kunnskapsoverføring, der krav og forventninger blir omsatt til en del av egen organisasjon.

Videre forteller eier A:

«Det planlegges jo i REKOM. Men det som skjer lokalt der er det jo jeg som skal ha hånden på rattet.»

Eier A viser til at hun omdanner planer fra REKOM, til å passe de lokale behovene. Her kan det se ut som at eier A både modifierer, gjennom å trekke i fra eller legge til og tilpasser lokale behov til REKOM sine planer (Røvik et al., 2014). Eiers forståelse av egen rolle som translatør, kan derfor være med på å gi barnehagen gode rammer for å kunne forstå ideer og krav som kommer fra lov, rammer og strategier (Røvik, 2007). Eier C kan se ut til å ha samme forståelse av sin rolle som translatør i barnehagebasert kompetanseutvikling. Hun beskriver at hun bruker tid på å begrunne hvorfor alle barnehager skal jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling. På denne måten kan hun være med på å omdanne myndighetenes krav til noe som barnehagene forstår:

«Jeg viser til hvorfor vi skal jobbe på denne måten. Hvorfor vi jobber med kvalitetsutvikling og kompetanseheving.»

For eier B ser det ut til å være viktig å minne på sine styrer om det som skal skje og holde oversikten:

«Styrerne alene har ikke oversikten på dette hele tiden. Så jeg må være der å minne på dra i trådene, slik at vi får til den felles kommunale satsningen.»

Denne måten å forstå sin rolle på kan tolkes som translatør, ved at eier B å hele tiden oversetter kravene som kommer i den kommunale satsningen gjennom å minne på og holde trådene.

Rollen som translatør viser at eier kan forstå sin rolle som en modig og kreativ eier, som blant annet minner på og holder trådene (Røvik et al., 2014). Å være modig og kreativ kan tenkes å kreves i en rolle der du skal balansere mellom planer i forkant, og hensynta og være åpen for det som skjer underveis i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Flåten & Knudsen, 2015). Gjennom å forstå sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling på ulike måter, kan det se ut til at eier dirigerer (Jakobsen, 2020) dette arbeidet gjennom å være et bindeledd og kaptein ut ifra posisjon, fra mikro – til makronivå og omvendt (Haugset et al., 2019). Det ser også ut som at eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom å bevege seg mellom ulike nivåer for integrasjon til barnehagen (Thompson, 1971). Ved å rette blikket mot eiers rolle gjennom både styring og ledelse, kan det se ut til at eier kan forstå sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling ut ifra ulike styringssystem (Børhaug & Gotvassli, 2016) som samstyrer (Røiseland & Vabo, 2008), raus eier (Haugset et al., 2019) og kooptør (Haugset, 2021). Ved å se på eiers rolle som strategisk leder i

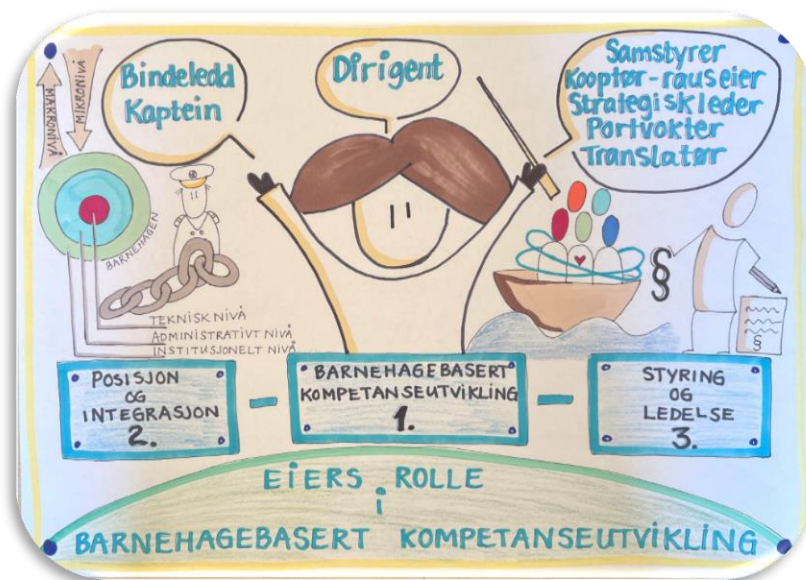
barnehagebasert kompetanseutvikling, tolker jeg det også som at eier kan forstå sin rolle som både portvokter (Paulsen, 2014) og translatør (Røvik, 2007).

I kommende kapittel vil jeg oppsummere nærmere fra presentasjon og drøfting av funn, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, før jeg til slutt kommer med idéer til videre forskning.

5.0 Oppsummering og idé til videre forskning

Problemstilling:

Hvilke forståelser har barnehageeier av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling?



FIGUR 9: OPPSUMMERING

Eier C:

«Hvor skal jeg? Hvor skal jeg skyve? Hvor skal jeg forme? Hvor skal jeg veilede? Hvor skal jeg sette inn støtet? Hvor skal jeg trekke meg tilbake?»

Dette sitatet kan tolkes som at eierrollen oppleves som kompleks. At eier stiller seg selv disse spørsmålene, kan vitne om et ønske om å jobbe med sitt kvalitetsansvar (Kunnskapsdepartementet, 2023), noe som er i tråd med barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) og rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eier C forklarer at denne rollen kan ha mange ulike forståelser:

«Så jeg har erfart etter at jeg startet i jobben i hvert fall, etter at jeg på en måte begynte å få taket på ballen, hvor viktig min rolle er, for å klare å få barnehagene til å jobbe godt nok med det her Så tror jeg helt ærlig snakket at man ser på den her rollen veldig forskjellig fra kommune til kommune og hvordan man har mulighet til å utøve den fra kommune til kommune.»

Wadel & Knaben (2021) viser at prosessene barnehagen har i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, henger sammen med ulike forventninger, krav og pålegg barnehagen møter fra blant annet barnehageeier. Det finnes en del forskning på styrers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette er særlig tidligere masteroppgaver, som sier at styrer opplever eier som en nøkkelrolle gjennom å blant annet bistå med strategisk tenking, oversetting og som portvokter, gjennom å senke krav og forventninger til barnehagen (Gunnarson, 2020). Dette ser vi også fra rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2018), som sier at barnehagestyrerne opplever at eier engasjerer seg også utover den økonomiske og administrative tilretteleggingen. Men hvilke forståelser har eier selv av sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling?

Jeg var også nysgjerrig på hvordan barnehageeier forstår begrepet barnehagebasert kompetanseutvikling, hvilke forståelser eier har av posisjon og integrasjon i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, og hvilke forståelser eier har av styring og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Denne oppsummeringen vil bli delt inn i de tre forskningsspørsmålene, som også følger studiens tematiske inndeling. Til slutt vil jeg presentere en idé til mulig videre forskning.

1. *Hvilke forståelser har eier for barnehagebasert kompetanseutvikling?*



FIGUR 10: OPPSUMMERING
BARNEHAGEBASERT
KOMPETANSEUTVIKLING

Eierne ser ut til å beskrive barnehagebasert kompetanseutvikling ut ifra styringsdokumentenes beskrivelser. En liten andel av deltakerne forstår barnehagebasert kompetanseutvikling, som noe barnehagen selv jobber med, uten involvering fra eier. Mens majoriteten forstår det som noe de selv er en aktiv del av, som en dirigent som orkestrerer (Jakobsen, 2020). Rollen som dirigent støtter seg til Utdanningsdirektoratets (2021) beskrivelser av utviklingsarbeid i barnehagen og eiers rolle i dette arbeidet. Det kan også være en bekreftelse på Haugset (2019) sine funn, som viser en likhet mellom eierskap og at det også da kan være en viss likhet mellom hvordan eierne også forstår barnehagebasert kompetanseutvikling. Alle eierne opplever REKOM som en støtte i sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, og de forstår REKOM som en del av barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom at de gjennomfører kompetansekartlegginger og utarbeider kompetanseplaner i regi REKOM.

2. *Hvilke forståelser har eier av posisjon og integrasjon i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling?*



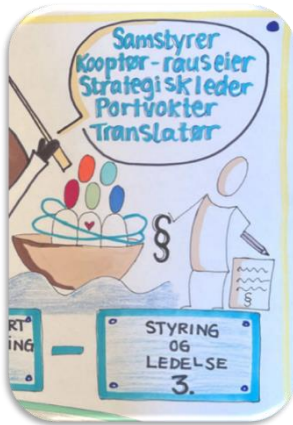
FIGUR 11: OPPSUMMERING
POSISJON OG INTEGRASJON

Det kan se ut til at eierne i denne studien har ulik posisjon og integrasjon til barnehagen som organisasjon. Funn viser at eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom å ha en nær posisjon til barnehagen på mikronivå, ved å veilede og støtte styrer i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Samtidig som eier har en fot i makronivå gjennom å ha ansvaret for de overordnede planene og strategier som kommer fra rammer og styringsdokumenter. Dette stemmer godt overens med det som Haugset et al., (2019) beskriver som et bindeledd gjennom en glidende posisjon i arbeidet med å sikre et kvalitativt godt og likeverdig tilbud for alle barn gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Det kan også tenkes å være en motsetning til funn i

følgeevalueringen av REKOM ordningen (Reinertsen et al., 2020), som viser at eiers rolle forstås med avstand til barnehagene og personalet. Funn i denne studien kan tyde på at eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling er i samhandling med barnehagene.

Selv om funn tyder på at majoriteten forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, som et bindeledd (Haugset et al., 2019), ser det også ut som at eiers forståelse av egen rolle kan være kun på makronivå, gjennom å kontrollere og påse (Børhaug, 2021). Her kan det tenkes at eier ikke når kjernen av integrasjon på det tekniske nivået, hvor eier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling direkte som et bindeledd. Majoriteten av eierne ser ut til å nå det tekniske nivået for integrasjon (Thompson, 1971), og gjennom dette nivået kan de forstå sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling i direkte kontakt med barnehagen, gjennom støtte og veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2021). Samtidig tolker jeg det som at de forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i både det administrative og institusjonelle nivået (Thompson, 1971). Her kan vi se eksempler på eiere som jobber med å sikre nok ressurser til barnehagene på det institusjonelle nivået, og videre legger til rette for barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom sin rolle i REKOM på det administrative nivået. Dette viser at eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling kan forstås ut i fra ulike posisjoner og nivåer for integrasjon på en og samme tid, og som en glidende overgang (Børhaug & Gotvassli, 2016). Denne glidende overgangen som et bindeledd, ser også ut til å være gjennomgående i eiers forståelse av egen rolle gjennom styring og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling.

3. Hvilke forståelser har eier av styring og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling?



FIGUR 12: OPPSUMMERING
STYRING OG LEDELSE

Funn fra studien tyder på at eierne kan forstå sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling med ulik vekt på styringssystemene autonomi, rammestyrt, hierarkisk standardisering og konsensusbygging (Børhaug & Gotvassli, 2016). Allikevel ser det ut for at den mest framtrepende forståelsen av egen rolle, er gjennom ønsker om å gi barnehageeierne stor autonomi i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Funn tyder på at majoriteten forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som samstyrer med ulik vekt på kontroll. Flere av eiernes beskrivelser av sin rolle i REKOM, kan forstås som at eiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling er som samstyrer gjennom konsensusbygging. Her

står forhandling og samarbeid i nettverk høyt. Funn kan også tyde på at eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling er en som tilpasser planene i REKOM til barnehagens behov, gjennom å ivareta grasrotautonomien (Børhaug & Gotvassli, 2016). Det ser derfor ut til at eierne forstår egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, som samstyrer i nettverk, både på makronivå i REKOM, og på mikronivå i felles styrernettverk. Dette finner vi også igjen i rapporten «Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren» (Haugset et al., 2019), der eier blir beskrevet som en raus eier i arbeidet med å invitere til, og lede barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom styring på makronivå og gjennom ledelse på mikronivå. Dette leder oss også inn på at eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, kan være kooptør i nettverk (Haugset, 2021). I disse nettverkene kan det se ut til erfaringsdeling og styrernes autonomi står høyt i måten eierne forstår sin rolle på. Dette underbygges av Haugset et al., (2019) sine funn, som beskriver slike nettverk, felles for private og kommunale styrere, et profesjonsfellesskap.

Gjennom strategisk ledelse blant annet i disse profesjonsfellesskapene, kan det tolkes som at eierne i denne studien utøver mydiggjørende ledelse i sin forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette gjør de gjennom å involvere styrene, spesielt i arbeidet med de ressursbaserte strategiene (Gotvassli & Vannebo, 2016). Eksempler fra studien viser blant annet at eier leder felles ledermøter og styrermøter, hvor de skaper høy motivasjon for arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Samtidig er eierne fokusert mot brukerne som et mål i seg selv, i arbeidet med å skape motivasjon for barnehagebasert kompetanseutvikling. Det kan samtidig tolkes som at eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som strategisk leder i arbeidet med de generiske ressursene (Gotvassli & Vannebo, 2016) på makronivå (Haugset et al.,

2019). Dette gjør eierne gjennom å posisjonere seg i et marked, og jobbe med relasjonene til aktører på makronivå.

Det kan også se ut til at de generiske ressursene er en del av eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling, i arbeidet med å oversette og operasjonalisere fra makronivå til mikronivå og motsatt (Haugset et al., 2019). Dette fører oss til at funn i denne studien kan tyde på at eierne forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling som portvokter (Paulsen, 2014) og translatør (Røvik, 2007). Gjennom å forstå sin rolle som portvokter, forteller eier at de er med på å skjerme ansatte i barnehagen mot krav fra makronivå, slik at arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling kan oppleves som helhetlig og gjennomførbart. Jakobsen (2020) viser til funn i sin studie som kan bekrefte denne rollen. Her ser vi at han beskriver det som en fremmede faktor at eier har et bevisst forhold til sine barnehager i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Gunnarson (2020) poengterer at styrerne viser til at barnehageeier har en nøkkelrolle som translatør i å håndtere høy kompleksitet, gjennom å blant annet bistå med strategisk tenkning, oversette når styrer ikke har oversettelseskompetanse, eller senke krav og forventninger til barnehagen. Det interessante med disse funnene er nettopp at styrernes perspektiv i denne studien, ser ut til å stemme overens med hvordan eier forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Jeg har plassert denne studien innen det kvalitative paradigmet, med et mål om å belyse eiers forståelser av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Min oppsummering viser få av mange mulige forståelser og må sees i lys av mitt vitenskapsteoretiske ståsted; Sosialkonstruktivistisk - hermeneutisk. Gjennom min forforståelse, min rolle i interaksjon med deltakerne, dataen og teori, har jeg bidratt til en konstruksjon av resultatene i denne studien. Med et rent hermeneutisk blikk på denne studien, vil vi aldri bli ferdig med å finne nye forståelser, da forståelsene hele tiden vil være i endring ut fra hvem som tolker og hvilken kontekst de tolkes i (Brottveit, 2018). I min drøfting og refleksjoner underveis i prosessen, har det oppstått spørsmål som denne studien ikke har gitt svar på, men som kan være relevant å belyse i sammenheng med denne studien. Ett av disse spørsmålene har fulgt meg hele veien i denne prosessen. Svaret på dette spørsmålet kan tenkes å svare til Haugset (2018) sin påstand om at god forskningsbasert forståelse av hvordan institusjonene i barnehagesektoren fungerer, vil være av stor betydning for å sikre et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. I tillegg kan dette spørsmålet slutte seg i rekken av Janninger (2020) sitt spørsmål: «Hvorfor er ikke kvalitetsproblemet løst?». Min idé til videre forskning er:

Hvilken betydning kan eiers forståelse av egen rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling ha for å nå kvalitetsmålet?

6.0 Litteraturliste

Bergo, H. (2022). *Prosjektskisse*.

Borgund, S., & Børhaug, K. (2016). Statleg styring av barnehagesektoren. I K. H. Moen, K. A. Gotvassli, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena* (s. 85–104). Universitetsforlaget.

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.

Børhaug, K. (2021). *Barnehageeigarar mellom stat, marknad og sivilsamfunn*. Universitetsforlaget.

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

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.

DMMH. (u.å.). *Veiledning til barnehageeiere*. Dronning Mauds Minne Høgskole. Hentet 26. april 2023, fra <https://dmmh.no/forskning-og-utvikling/fou-prosjekter/veiledning-til-barnehageeiere>

Eriksson, E. (2018). Four features of cooptation. *Nordisk välfärdsforskning / Nordic Welfare Research*, 3(1), 7–17. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2018-01-02>

Flåten, B.-T., & Knudsen, H. (2015). *Strategisk ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Fuglesang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (2021). *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. (3. utg.). Samfundslitteratur.

Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2014). Barnehagestyreren som strategisk aktør—Barnehagen som læringsarena. I *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 85–110). Fagbokforlaget.

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

- Gulløv, E. (2012). Modern childhood: Historical and comparative perspectives. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care* (s. 90–107). Palgrave Macmillan.
- Gunnarson, H. (2020). Muligheter og begrensninger: Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan skape mer varige endringer [Masteroppgave, Dronning Mauds Minne Høgskole]. I *112*. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/handle/11250/2675955>
- Hatland, M. S. (2020). Ledelse av morgendagens barnehage Styrerens komplekse lederrolle – I en jungel av nye krav og oppgaver [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. I *83*. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2673764>
- Haugset, A. S. (2018). Institusjonelt eiermangfold og et likeverdig barnehage tilbud. *Nordisk Barnehageforskning*, *17*(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2410>
- Haugset, A. S. (2019). Har kommunalt eller privat eierskap betydning for kvaliteten i norske barnehager? *Tidsskrift for velferdsforskning*, *22*(3), 240–254. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2019-03-05>
- Haugset, A. S. (2021). Utadrettet ledelse av kvalitetsutvikling som ledd i kooptering av private eiere. I *Utadrettet barnehageledelse* (s. 66–75). Universitetsforlaget.
- Haugset, A. S., Ljunggren, B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Gotvassli, K.-Å., Lorentzen, R., & Stene, M. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren*. Trøndelag forskning og Utvikling.
- Holst, V. (2019). Eiers styringsressurser som rammebetingelse for styrers ledelse i barnehagen [Masteroppgave, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning]. I *82*. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/handle/11250/2619003>
- Håberg, L. I. A., & Leer-Salvesen, K. (2020). The selection of informants in kindergarten research in Norway: A critical review. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, *14*(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2047>
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Jakobsen, M. (2020). *Styreres arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling: En kvalitativ undersøkelse om hvordan ulike barnehagestyrere arbeider med kompetansestrategien «Kompetanse for fremtidens barnehager, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-22» med fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling* [Masteroppgave]. Dronning Mauds Minne Høgskole.
- Janninger, L. T. I. (2020). *Ledelse er svaret, men hva er problemet? En diskursanalyse av meldinger til Stortinget i perioden 2006-2019* [Masteroppgave]. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Gyldendal.
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I *Reformideer i norsk skole* (s. 121–145). Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv—Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023—2025*.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid*. regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Barnehageloven*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Lai, L. (1997). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Laugerud, S. (2019). Skoleeiers syn på egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling. I *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 111–124). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-07>

Ljunggren, B. (2021). Nettverksstyring og utadrettet ledelse—Et maktperspektiv. I *Utadrettet ledelse* (s. 55–65). Universitetsforlaget.

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NOU. (2012). *NOU 2012: 1 Til barnas beste—Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nu201220120001000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.856>

OECD. (2008). *OECD Economic Surveys: Norway 2008*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-norway-2008_eco_surveys-nor-2008-en

Paulsen, J. M. (2014). Norwegian Superintendents as Mediators of Change Initiatives. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.945654>

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reinertsen, A.-B., Hognestad, K., Bøe, M., Kristiansen, A. L., & Lundestad, M. (2020). Følgeevaluering av Oslo og Viken modellen i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOMP), 2019-20. I 77 [Report]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2683637>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Røiseland, A., & Vabo, S. I. (2008). *Governance på norsk. Samstyring som empirisk og analytisk fenomen*. 86–107. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2936-2008-01-02-05>
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og Translasjoner—Ideer som former det 21. Århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schneider, A. L., & Ingram, H. (1997). *Policy Design for Democracy*. Univ Pr of Kansas.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the grass roots: A study in the sociology of formal organization*. University of California Press.
- Sivertsen, H., Ljunggren, E. B., Lorentzen, R. S., & Janninger, L. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Oppsummeringsrapport*. SINTEF. <https://hdl.handle.net/11250/2829364>
- Skjærveland, Y. (2016). Leiing av læring i barnehagen—Nasjonale retningslinjer og lokale fortolkingar. I *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. (s. 167–182). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). Barnehager. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.).

Fagbokforlaget.

Thompson, J. D. (1971). *Hur organisationer fungerer*. Prisma.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. (Cappelen Damm AS).

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

USN. (2021). *Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling*. Universitetet i Sørøst-

Norge. <https://www.usn.no/studier/videreutdanning/rekomp/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utviklingsarbeid i barnehagen*. Udir.no.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utviklingsarbeid-i-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Private barnehager – ikke en og samme ting*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/private-barnehager-ikke-en-og-samme-ting/>

Wadel, C. C., & Knaben, Å. D. (2021). Barnehagen – en lærende organisasjon? *Norsk pedagogisk*

tidsskrift, 105(4), 397–408. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04>

Vedlegg

Informasjonsskriv til deltakerne

Deltakelse i forskningsprosjektet

"Barnehageeier i barnehagebasert kompetanseutvikling"

Formål

Overordnet tema: Barnehageeier i barnehagebasert kompetanseutvikling

Problemstilling: Hvordan forstår barnehageeier sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i studieprogrammet master i barnehageledelse og opplysningene som samles inn skal kun brukes til denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

DMMH er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg kontakter ulike barnehageeiere som representerer variasjon innen sektoren, i forhold til størrelse på kommune og antall barnehager man er eier for.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil delta i et intervju, som tar utgangspunkt i tema og problemstilling. Dette vil skje ved personlig oppmøte til avtalt sted og tid.

Alle informanter vil bli anonymisert i oppgaven. Opplysningene som samles inn vil samles inn gjennom lydopptak og notater jeg gjør underveis i intervjuene. Jeg setter av ca. 1 time per dybdeintervju. Spørsmålene vil ta utgangspunkt i tema og problemstilling.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun undertegnede som vil ha tilgang til dine opplysninger. Oppgaven vil underveis i skriveprosessen bli sendt til veileder og etter hvert offentliggjøres – da vil alle opplysninger anonymiseres og alle informanter vil få et pseudonym (som f.eks. eier A, eier B, eier C). Utvalget av informanter vil bli oppsummert i sin helhet som: «Informantene representerer eiere fra ulike kommuner, private og offentlige eiere og antall barnehager de eier.» Det vil ikke kunne spores tilbake til hvilken kommune, type eier som har svart hva.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Alt av lydopptak og notater makuleres og slettes når oppgaven er godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Min veileder: Linda Janninger, DMMH, Linda.Janninger@dmmh.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sine vurderinger av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hege Bergo

Student i master for barnehageledelse

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet BARNEHAGEEIER I BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING, 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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv til fokusgruppeintervju

Masterprosjekt – Hege Bergo

Minipilot –

Gjennom å legge til rette for et fokusgruppeintervju i kompetansenettverket, ønsker jeg å få god forkunnskap til å lage spørsmål til dybdeintervju jeg skal gjennomføre, i forbindelse med mitt masterprosjekt. Kompetansenettverkets erfaringer vil gi meg et godt grunnlag til å forstå hva som «rører seg» i feltet.

Fokusgruppeintervjuet settes i sammenheng med evaluering av prosjekt kompetansenettverk. Kompetansenettverket vil derfor kunne benytte seg av det som kommer fram i fokusgruppeintervjuet, slik at det kan være med å styrke dette evalueringsarbeidet. Jeg kommer til å notere ned stikkord fra intervjuet, men det vil ikke kunne knyttes opp mot enkeltpersoner i gruppa. Dette vil være stikkord som kan brukes for å danne videre spørsmål, eller som etterarbeid i kompetansenettverket.

Fokusgruppeintervjuet vil bygge på metoden «dialogspill», som går ut på at gruppa får presentert en rekke påstander, som hver deltaker skal si seg enig, uenig eller usikker til. Valgene må begrunnes. Etter en runde hvor alle har fått argumentert for sitt ståsted, så er det mulig å bytte svar. Ingen svar er riktig eller feil. Målet er at gruppa skal reflektere sammen og skape en dialog.

Barnehageeiers rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling

Utviklingen som har vært innenfor barnehagesektoren har vært enorm de siste 20 årene. Da spesielt det økte fokuset på kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15-16). Det er et uttalt mål at alle barn skal ha like muligheter til et kvalitativt godt tilbud og at dette skal sikres gjennom at barnehagen skal jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling. Videre settes det krav til at barnehageeieren skal bidra til å oppfylle målene og kravene om at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Strategi for kvalitet «Barnehager mot 2030» (Kunnskapsdepartementet, 2021) sier at eier skal støtte systematisk arbeid med kvalitetsutvikling i alle barnehager (Bergo, 2022).

Videre viser jeg til sitat fra min projektskisse, som utdyper bakgrunn for valg av problemstilling, (Bergo, 2022, s. 2-3):

«Jeg finner lite forskning og teori, som snur seg mot eier og hvilken rolle eier tar i det systematiske arbeidet med kvalitetsutvikling. Det meste som finnes av forskning, tar utgangspunkt i hvordan styrer selv opplever eier.» Jeg blir derfor nysgjerrig på hvordan eier selv forstår sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Styringsdokumentene viser til at støtte og veiledning fra eier er to nøkkelkomponenter for at barnehagen skal lykkes i sitt kvalitetsarbeid. Dette knytter jeg tett opp mot arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling som handler om kompetansetiltak der ledelsen og hele personalet deltar i en felles utviklingsprosess, der målet er endring av eksisterende praksis og iverksettelse av rammeplanen på en god måte.

Utdanningsdirektoratets undersøkelse «Spørsmål til barnehage-Norge 2017» viser at et stort flertall av barnehagestyrere, opplever at eier involverer seg i saker som går ut over den økonomiske og administrative tilretteleggingen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 151). Det samme bekrefter Børhaug & Lotsberg (2016), i sin bok «Barnehageleing i praksis». Det tenkes da mot oppgaver, som for eksempel veiledning og støtte.

Pilotprosjektet ¹«Veiledning til barnehageeiere for å styrke kvaliteten i barnehagen» (*Veiledning til barnehageeiere*, u.å.) viser at eiere, Kunnskapsdepartementet, UH, forskere og fagmiljøet innenfor pedagogikken generelt, løfter fram eier som en sentral aktør i arbeidet med å oppnå høy kvalitet i barnehagen.

Med dette som bakteppe, så ønsker jeg å finne hvilken forståelse barnehageeieren har på sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Min problemstilling er:

Hvordan forstår barnehageeier sin rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling?

¹ «Veiledning til barnehageeiere for å styrke kvaliteten i barnehagen» har som hensikt å utvikle og gjennomføre veiledning til eiere, som skal bidra til forbedring og styrking av eierrollens ansvar for kvalitet i barnehagen.

**Strategi for barnehagekvalitet
2021-2030**

- Gode barnehager forutsetter **ansatte med høy kompetanse** som jobber sammen i **profesjonelle læringsfellesskap**. Det krever **god ledelse og involvering av hele personalgruppen**.
- «**...eier har en nøkkelrolle** i å kunne oppnå målene som er satt i strategien ved å legge til rette for felles innsats og kultur for systematisk og kontinuerlig kvalitetsutvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 22) .

30.10.2022 2

«Knagger» fra evalueringen som masterprosjektet kan «hektes» på:

1. **Barnehageeiere involverer styrer og personalgruppen i analyse og kartlegging av kompetansebehov og valg av område for utviklingsarbeidet.**
2. **Kompetansenettverket skal ut fra barnehagenes behov planlegge og gjennomføre arbeidsformen barnehagebasert kompetanseutvikling**

.. i tillegg fra strategien

3. **Ifølge strategi for kvalitet «Barnehager mot 2030», så har eier et ansvar for å støtte og veilede styrerne i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.**
 - a. **Hvilken forståelse har du for din oppgave i å støtte og veilede styrerne i kvalitetsarbeidet?**

Ut ifra disse knaggene har jeg utarbeidet noen påstander, som skal være med på å skape refleksjoner i gruppa. Vedlagt ligger det forslag til påstander. Utviklingsveileder i kompetansenettverket står fritt til å forkaste de, eller tilføye flere påstander som kan være til hjelp for det vider arbeidet i kompetansenettverket.

Litteraturliste

Bergo, H. (2022). *Prosjektskisse*.

Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiling i praksis*. Samlaget.

Veiledning til barnehageeiere. <https://dmmh.no/forskning-og-utvikling/fou-prosjekter/veiledning-til-barnehageeiere>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Stortingsmelding nr. 41*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv—Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030*. Kunnskapsdepartementet.

Wadel, C. (2014). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Dialogspill

Påstander –

Påstandene klippes ut og legges en og en foran gruppa. Legges på bordet i prioritert rekkefølge.

Øvrige deltakere deltar som reflekterende team.

<p style="text-align: center;">3.</p> <p>Jeg bidrar til at styrere og øvrige ansatte i barnehagen deltar i analyse og kartlegging av kompetansebehov og valg av område for utviklingsarbeidet</p>
<p style="text-align: center;">4.</p> <p>Jeg er bevisst at jeg skal gi tydelige forventninger til barnehagens innhold og hvordan de innfris.</p>
<p style="text-align: center;">5.</p> <p>Styrerne har behov for veiledning og støtte fra meg i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.</p>

1.

Jeg bidrar til å oppfylle målene og kravene om at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

6.

Jeg ønsker mer tid til å lede styrerne i min kommune.

7.

Det er viktig for meg å få med både private og kommunale styrere på en felles kompetanseutvikling i min kommune.

2.

Jeg har kompetanse på å lede for utvikling.

Intervjuguide

Intervjuguide

TEMA

BARNEHAGEEIERES ROLLE I BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING –
LEDELSE UTENIFRA OG INN

PROBLEMSTILLING

*HVORDAN FORSTÅR BARNEHAGEEIER SIN ROLLE I BARNEHAGEBASERT
KOMPETANSEUTVIKLING?*

Presentasjon av meg selv og etiske grunnprinsipper

- Styrer, studerer master i barnehageledelse, rolle i kompetansenettverket.
- Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.
- Tema og problemstilling for masteroppgave.
- Gjennomgang av informasjonsskriv, som er sendt ut til informanter på forhånd, med spesielt vekt på at informanten kan når som helst trekke sitt samtykke, ved å trekke seg fra hele prosjektet eller å velge å ta ut noe av det som er delt i intervjuet.
- Trygghet og åpenhet.

Introduksjonsspørsmål

- Hvilken stilling er du ansatt i?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange år har du vært ansatt i denne stillingen?
- Hva vil du si er dine hovedoppgaver?

Tematiske spørsmål

Tema 1

STØTTE OG VEILEDE

Strategi for kvalitet – «Barnehager mot 2030»

For å oppnå målene som er satt for 2030 må det være en felles innsats og kultur for systematisk og kontinuerlig kvalitetsutvikling. Her har barnehageeiere en nøkkelrolle.

- 1) Hvordan tolker du dette? Hvilken nøkkelrolle forstår du det vises til her?
- 2) Hvorfor tenker du at eier skrives fram som en nøkkelrolle i dette arbeidet?

Videre sier også strategien at det finnes gode eksempler på blant annet eiere som bidrar til utviklingen av god praksis og høy kvalitet i barnehagen.

- 3) Hvilken praksis forstår du at det er snakk om her?
- 4) Hvordan kan du i din rolle bidra til utvikling av god praksis og høy kvalitet i barnehagen?
- 5) Benytter du deg av Udirs kvalitetssystem "Kvalitet i barnehagen", i arbeidet med bhg.b.komp.utv.? I så fall hvordan benytter du deg av den? Eller hvordan kan du tenke deg å bruke det?

Strategi for barnehagekvalitet sier at Regjeringen har som mål at barnehagene får god støtte til å utvikle kvaliteten fra blant annet eierne (s.11)

"For at barnehagene skal lykkes med å gi alle barn et godt tilbud, er det viktig at de ansatte får god støtte og veiledning, at de har faglige diskusjonspartnere, at barnehagene får gode rammebetingelser og at det er tydelige forventninger til barnehagens innhold og de ansattes oppgaver. Dette er først og fremst barnehageeiers ansvar" (s. 19).

- 6) Hva slags støtte forstår du at det er snakk om her? Kan du fortelle hvordan du støtter barnehagen i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling?
- 7) Kan du fortelle hvordan du veileder barnehagen i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling?
- 8) Hvilke forventninger stiller du til barnehagens innhold og de ansattes oppgaver? Hvordan forstår du din rolle i arbeidet med å formidle tydelige forventninger?

Tema 2

BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING

Rammeplan og Strategi for kvalitet

«Barnehagen er en lærende organisasjon. Hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, og holde seg faglig oppdatert» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.)

Udir sier at «Barnehagebasert kompetanseutvikling er en måte å jobbe på der ledelsen og hele personalet deltar i en felles utviklingsprosess. Dette øker muligheten for felles læring og endring av eksisterende praksis» (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

- 9) Hvordan forstår du barnehagebasert kompetanseutvikling i din rolle?
- 10) Hvordan opplever du at barnehagene du eier jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling?

Tema 3

LEDE OG STYRE

- 11) Hva er viktig for deg i din rolle som eier, i møte med styrerne?
- 12) Hva tenker du at styreren har behov for, fra deg som eier?
- 13) Hvordan vil du beskrive din relasjon til styrerne?
- 14) Hvis styrene skal beskrive sin relasjon til deg – hva tror du de vil si?
- 15) I hvilken grad søker styreren støtte av deg som eier og hvordan søker de støtte?
- 16) Hvordan får du alle barnehager med på barnehagebasert kompetanseutvikling? Opplever du motstand i dette arbeidet? Hvordan forstår du din rolle i møte med motstand?

Litteraturliste

Kunnskapsdepartementet. (u.å.). *Udir*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/barnehagebasert-kompetanseutvikling/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Vurdering av behandling av personopplysninger – fra meldeskjema

[Meldeskjema](#) / [Barnehageeier som relasjonell leder](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

989112

Vurderingstype

Standard

Dato

17.11.2022

Prosjekttittel

Barnehageeier som relasjonell leder

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Linda Janning

Student

Hege Berge

Prosjektperiode

27.10.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 2.6.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

21.05.2023, 20:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!