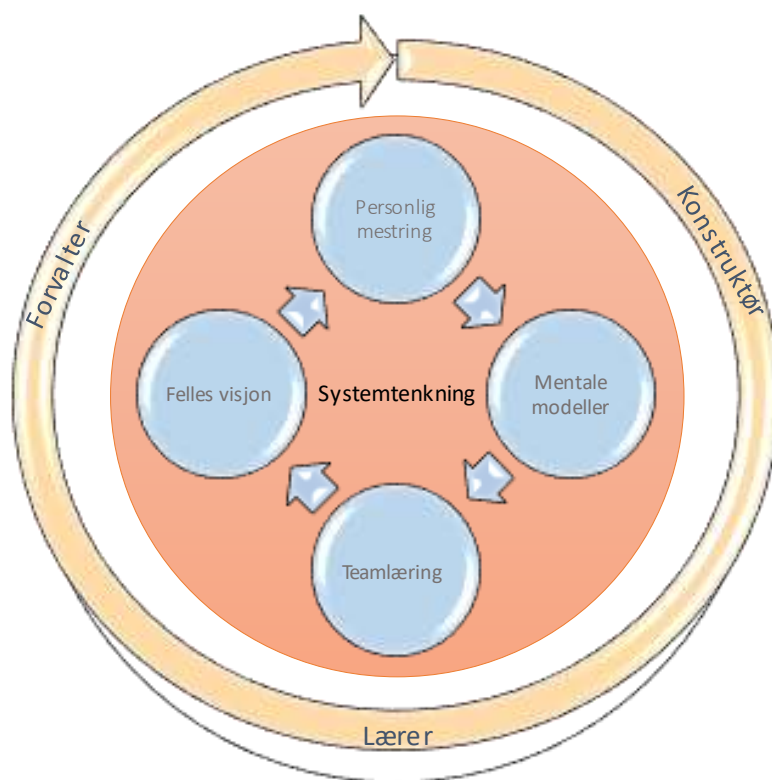


Marit Nordås

Masteroppgave

Assistenters perspektiv på kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager: en fenomenologisk hermeneutisk studie

«Det blir jo bedre kvalitet jevnt over da, hvis vi får påfyll»



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i barnehageledelse

Trondheim, våren 2023



Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	4
1 Innledning og aktualisering	5
1.1 Interesse for temaet og egne erfaringer	5
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.3 Statlige føringer og historisk kontekstualisering	7
1.4 Barnehageorganisasjoner og assistentene	11
1.5 Oppgavens oppbygging	13
2 Forankring – teori og forskning	14
2.1 Kvalitet	14
2.2 Kompetanse og kunnskap.....	16
2.3 Organisasjon, kultur og utviklingsarbeid	18
2.4 Lærende organisasjon - organisasjonslæring	21
2.5 Ledelse.....	25
2.5.1 Pedagogisk ledelse	26
2.5.2 Ledelse av utviklingsprosesser.....	26
2.5.3 Ledelse i lærende organisasjoner	27
3 Metode	32
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	32
3.1.1 Hermeneutisk fenomenologi.....	33
3.1.2 Deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming.....	35
3.2 Forskningsdesign	36
3.3 Fokusgruppeintervju.....	36
3.3.1 Rekruttering.....	38
3.3.2 Planlegging og gjennomføring.....	39
3.3.3 Transkribering.....	40
3.3.4 Analyseprosessen.....	41
3.4 Etske vurderinger.....	43
3.5 Kvalitetskriterier	45
4 Analyse og drøfting	46
4.1 Assistenten opplever egen rolle lite betydningsfull.....	48
4.2 Assistenten opplever ledelse tradisjonelt hierarkisk.....	64

4.3 Oppsummering.....	73
4.3.1 Opplevelse av egen rolle i kvalitetsutvikling	74
4.3.2 Opplevelse av leders rolle i kvalitetsutvikling	75
4.3.3 Refleksjon over forskningsprosessen	77
5 Avslutning.....	80
Vedlegg.....	81
Vedlegg 1: Forespørsel og informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt	81
Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien	84
Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju 1	85
Vedlegg 4: Godkjenning NSD.....	87
Referanseliste.....	89

Figur 1: Visualisering basert på Senges teorier om lærende organisasjon og ledelse s. 28

Figur 2: Oversikt over informantenes opplevelser s. 42

Tabell 1: Utsnitt av tabell for systematisering og analyse s. 46

Sammendrag

Barnehagesektoren har gjennomgått store endringer og det er særlig kravet til kvalitetsutvikling som har vært vektlagt de senere år. Rammeplanen for barnehager stiller tydelige krav om at barnehager er lærende (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Ifølge Senge er det en forutsetning for å utvikle lærende organisasjoner at både individuell og kollektiv læring foregår (Senge, 1999). De menneskelige ressursene forvalter samfunnsmandatet i det daglige virket i barnehager, og fortsatt er en tredjedel av de ansatte i barnehager assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse. «Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 15). Ledelse har fått tiltakende oppmerksomhet i barnehageforskning, samtidig som det fins lite forskning med utgangspunkt i de som blir ledet. Temaet i denne masteroppgaven skal belyse problemstillingen: *Hvordan oppleves kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager fra assistenters perspektiv?*

Forskningsdesignet i studien er kvalitativt, med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Jeg har gjennomført to fokusgruppeintervju. I hvert intervju har tre assistenter i barnehager som er tilknyttet Rekom, barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak, deltatt som informanter. Alle informantene kommer fra relativt store kommunale enheter i Trondheimsregionen.

Hovedfunn i studien er at assistentene opplever det viktig med kvalitetsutvikling og at det er prekært at alle ansatte medvirker. Informantene opplever at assistenter i liten grad anses å være betydningsfulle. Samtidig uttrykker de opplevelse av at kvalitetsutvikling i liten grad er kollektiv og at ledere er distanserte og mer tradisjonelt hierarkiske. Det setter de dels i sammenheng med ett press om kvalitet og produkt, som beskrives ovenfra. Det er kanskje en indikasjon på at krav til sektoren har blitt for styrende, eller at det målbare har vunnet for mye terreng framfor mindre målbare faktorer i kvalitetsutvikling i barnehager. Basert på funn i studien kan det være et behov for å styrke medvirkning for alle ansatte i kollektive læringsprosesser i barnehager. For å lykkes er det mye som tyder på at rammene som muliggjør kollektive prosesser må utvides. En konstruktiv utvikling på ledelse kan være mer vekt på ledelse som prosess enn som posisjon.

Forord

Studieløpet startet med styrerutdanning i 2018 og har nå kommet til sin slutt med innleveringen av masteroppgave i barnehageledelse. Studiet har vært en krevende reise for meg. Både tiden med korona gjorde mye utfordrende og det å balansere full jobb som styrer med studier og familieliv. Opp- og nedturer, skrivesperre og utfordringer med å få tak i informanter har til tider preget opplevelsen. For å komme helt i mål har jeg vært langt nedover mot kjelleren for å finne staheten i meg for å komme i mål. Nå står jeg ved terskelen til en ferdig masteroppgave og kjenner på en takknemlighet til de som har støttet og stilt opp.

Tusen takk til veileder Merete Moe! Jeg vil få takke assistentene som har vært informanter i en hektisk koronatid i barnehagesektoren. Takk til mine to søstre, Ragnhild og Ingrid! Dere har både vist interessere, utfordret meg og kommet med gode tips på et fagfelt dere ikke selv tilhører. Jeg er veldig takknemlig for innsatsen dere har lagt inn for meg både ved å lese oppgaven og gi meg drahjelp på innhold og korrektur. Vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere! Størst takk vil jeg allikevel gi til min egen lille flokk: Erik, Øystein og Helene. Nå skal det bli godt å være mer til stede i familielivet igjen, gjøre andre prioriteringer og nyte tiden sammen. Og Helene; nå skal pc`n få pause i helger og kvelder en god stund framover!

Sist vil jeg si at det til tross for tunge tak som har krevd både tålmodighet, innsatsvilje og en innbitt driv for å komme i mål, har vært en utviklingsreise jeg har satt pris på. Jeg liker det å være i utvikling, utfordre meg selv og lære. Heldigvis for meg kan utviklingsreisen fortsette i min daglige jobb i barnehage!

Trondheim, 2023

1 Innledning og aktualisering

I dette kapitlet vil jeg innlede og aktualisere temaet for studien. Statlige føringer og historisk kontekstualisering, samt oppbygging av oppgaven kommer helt til slutt i kapitlet. Først vil jeg aktualisere oppgaven ved å si noe om egen interesse og erfaring med temaet, før jeg vil presenterer formål, problemstilling og forskningsspørsmål.

1.1 Interesse for temaet og egne erfaringer

I 2001 startet jeg i min første jobb som leder i barnehage, og i årene etter har jeg hatt ansvar for å lede ansatte med ulike erfaringer og kompetanse. I mine år om leder har det vært tiltakende vekt på kvalitet, og samtidig har koblingen mellom menneskelige ressurser og kvalitet hele veien vært tydelig. I den siste barnehagestrategien, «Barnehagen for en ny tid», understreker Kunnskapsdepartementet regjeringens syn på koblingen mellom kvalitet og personalets kompetanse i barnehager. «En forutsetning for barnehagetilbud med høy kvalitet, er at de ansatte har god kompetanse og utvikler kvaliteten sammen i profesjonelle læringsfellesskap» (2023, s. 14). En konsekvens av at kvalitet og kompetanse er vektlagt i hele yrkeskarrieren min er at interessen min for hvordan ledere kan bidra til at alle ansatte tar aktivt del i kvalitetsutvikling har blitt sterk. For å involvere alle ansatte har jeg erfart at det er gunstig å benytte ansattes erfaringer og styrker som utgangspunkt for læring og kvalitetsutvikling. Ved å reflektere over praksis og ha nysgjerrige blikk på barns opplevelser, er erfaringen at den indre motivasjonen hos personalet styrkes og kvaliteten for barna samtidig blir hevet.

For å utvikle kompetanse og kvalitet i barnehager trekkes systematikk i arbeidet fram som vesentlig i Kunnskapsdepartementets strategi (Kunnskapsdepartementet, 2023). For å bidra til at kvalitet utvikles er ledelsen sentral og har derav fått nødvendig fokus i barnehageforskning. Samtidig er det vesentlig at alle ansatte er involvert i kvalitetsutvikling. Dette trekkes også fram i siste barnehagestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2023) og er vektlagt i rammeverket til barnehager. For å lede kvalitetsutvikling må lederen bidra til at de som blir ledet er aktive og påkoblet i prosessene. Det medfører at utvikling av kompetanse, og derav også kvalitet, i barnehager i stor grad vil være avhengig av at assistenter i barnehager også utvikler sin kompetanse. Assistenter utgjør en stor del av gruppen ansatte som blir ledet. De har i mindre grad planleggingstid og deltar i færre møter enn ledere, og av

den grunn tilbringer assistenter mer tid i barnegruppen. Det kan derav argumenteres for at assistenter er viktige bærere av kvaliteten som kommer til uttrykk i barnehagehverdagen.

Med lovbestemt pedagognorm kom mange nyutdannede og unge pedagoger til barnehagene. Min erfaring er at ferske barnehagelærer kan ha utfordringer med samspill og det relasjonelle i ledelse, særlig i møte med erfarne assistenter. Noen ledere kan oppleve det utfordrende å få alle med i en felles forståelse. De erfarne assistentene har vært med på utviklingen av barnehagesektoren, og samtidig har de opplevd endringer i struktur, ledelse og roller. Assistenter kan være utrolig dyktige praktikere og mestre tilrettelegging av det praktiske sånn at barnas basale behov dekkes. Det har imponert meg hva assistenter kan få til ved å være effektive og praktisk anlagt. Samtidig kan det være krevende å lede prosesser med større vekt på prosess, enn på produkt. I noen tilfeller blir pedagogens forsøk på refleksjoner omkring prosess oppfattet som kritikk, og ikke som læringsprosesser med undring over praksis. Kanskje har assistenter opplevd av å bli mindre betydningsfulle, en opplevelse som kan ha bidratt til at noen assistenter viser motstand mot pedagoger og ledere. Asymmetrien i kompetanse kan ha bidratt til at personalet blir mer delt. Her er kimen til min opplevelse av at ledere og assistenter opptrer i ulike tilnærminger. På mange måter har jeg tenkt at det handler om asymmetri i utdanning og refleksjonserfaringer, og samtidig undrer jeg over om det også kan ha sammenheng med mer interesse for ledelse enn på de som blir ledet. At forskning i liten grad har inkludert assistenter, de som blir ledet, i forskning om kvalitetsutvikling i barnehager kan være et hull i forskning om kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager. Forskning hvor de som blir ledet kan bidra til å forstå hvordan ledelsen oppleves og hva som er mest gunstig for å aktivere og utvikle kompetanse hos alle ansatte. Samtidig kan det bidra i et grunnlag for å være lærende barnehager.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien er å få innblikk i assistenters opplevelser og tenker om kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager. Innblikk kan indikere tiltak som gir ønsket effekt for å være lærende organisasjoner og innfri barnehagens samfunnsmandat. I tillegg kan innblikk fra de som blir ledet tilføre kunnskap om barnehageledelse og hvordan den virker inn på de som blir ledet. Kanskje kan det også få innvirkning på valg knyttet til utvikling av lederkompetanse i barnehagesektoren. Jeg ønsker å bidra med assistentstemmer i forskning om kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager.

Studien tar utgangspunkt i min undring over at assistenter er en ansattgruppe som i liten grad benyttes som informanter i forskning. Skoglund og Sundsvall trekker fram at bemanningssituasjonen i barnehager medfører at ansatte uten formell barnehagefaglig kompetanse, assistenter, kan være alene med barnegrupper store deler av barnehagen (2021). Assistentgruppen er den som tilbringer mest tid i barnegrupper, og sånn sett direkte påvirker kvaliteten i tjenestene. Innblikk fra perspektivet til de som blir ledet kan gi grunnlag for varig utvikling av kvalitet ved at tiltak rettes direkte mot det som får avtrykk i praksis. Det er også noe av drivkraft bak studien. Med utgangspunkt i assistenters opplevelser og tanker vil kanskje ny kunnskap om ledelse og kvalitetsutvikling bidra til å styrke kvalitet i barnehagene.

Problemstilling for studien er:

Hvordan oppleves kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager fra assistenters perspektiv?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever assistenter egen rolle i kvalitetsutvikling?

Hvordan opplever assistenter leders rolle i kvalitetsutvikling?

1.3 Statlige føringer og historisk kontekstualisering

Barnehagesektoren har de siste tiårene vært igjennom store endringer og barnehagens funksjon i samfunnet har endret seg. Nå tilbringer nesten alle barn i barnehagealder det meste av sin våkne tid i barnehager fra de er ett år. Noen tiår tilbake var de barna som var i barnehage i hovedsak der for å gjøre det mulig for begge foreldrene å være yrkesaktive. Barnehagens viktigste funksjon var å gi omsorg i foreldrenes fravær. Endringene har medført store forventninger til kvalitet i barnehager, og sammenhengen mellom ansattes kompetanse og kvaliteten barn opplever er tydelig i statlige føringer. Denne koblingen mellom kvalitet og kompetanse har vært tydelig i flere år.

Allerede med Stortingsmelding nr. 27 i 2001 gikk startskuddet for kvalitetssatsningen for barnehager. I informasjonsfolderen for denne kvalitetssatsningen, «Den gode barnehagen», uttrykte Barne- og familiedepartementet «Et kompetent barnehagepersonale er en forutsetning for å lykkes med å videreutvikle kvaliteten i barnehagene, og det blir iverksatt flere tiltak på dette området» (Barne- og familiedepartementet, 2001). I årene etter har de menneskelige ressursenes betydning for kvalitet i barnehager vært sentralt. Den sterke interessen for kvalitetsutvikling kan spores tilbake til 90-tallet i

statlige føringer, men vekt på kvalitet har vært tiltakende. I perioden fram til barnehageforliket var det størst vekt på å bygge kapasitet i antall barnehageplasser. Kvalitet ble for fullt vektlagt med overflyttingen av barnehagesektoren til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen ble en del av utdanningsløpet og det ble tydelig i regjeringens satsninger at kvalitet var prioritert. I Meld. St. 41 «Kvalitet i barnehagen» (2008-2009), er det presisert at utgangspunktet for god kvalitet finnes i Barnehageloven og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Med ny Rammeplan skjøt kvalitetsutviklingen fart fra 2006, og i årene fram mot den siste Rammeplan i 2017 har barnehagens samfunnsmandat som kvalitetsleverandør vært opprettholdt.

I siste versjonen av Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver trekkes det fram at «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15). Kravet om å være lærende organisasjon innebærer krevende prosesser hvor hele personalet skal inkluderes. Disse prosessene må iverksettes og ledes i barnehagene. Håberg og Leer-Salvesen (2020) hevder at det er behov for mer forskning på hvordan personalet i barnehager ivaretar samfunnsmandatet. De har funnet at i årene 2008 til 2017 var assistenter sjelden inkludert som informanter i barnehageforskning, og aldri som eneste kilde (Håberg & Leer-Salvesen, 2020). Det legges stor vekt på de menneskelige ressursene og utvikling av kompetansen til ansatte for å være lærende organisasjoner. I rammeverket for barnehager, i strategier og statlige føringer uttrykkes et tydelig krav om at barnehager er lærende og at alle ansatte må med i lærende prosesser. Det forsterker min undring over at den største ansattgruppen i barnehager ikke i større grad er inkludert i forskning. Når en ansattgruppe i liten grad er inkludert i forskning, og samtidig er betydelig i den praktiske utførelsen i barnehagehverdagen, kan aspekter ved ledelse og kvalitetsutvikling ha gått under radaren. Ved å inkludere stemmer fra de ansatte kan nye muligheter som bidrar til å styrke barnehager som lærende organisasjoner kommet til syne.

Statlige føringer har resultert i forskningsprosjekter, rapporter og evalueringer som tar sikte på å avdekke hvordan det står til med kvalitet i barnehager, og hvilke grep som er fordelaktige. I rapporten «Kvalitet i barnehagen» trekkes didaktisk kompetanse som involverer alle ansatte i å utarbeide og gjennomføre planer fram som utviklingspotensial for barnehager (Alvestad et al., 2019). De trekker fram at det er varierende hvordan planer utarbeides og gjennomføres i barnehager, og at det er varierende hvor god barnehager er på å få alle ansatte med i det pedagogiske arbeidet (2019, s. 71). I

Meld. St. nr. 41 (2008-2009) trekkes barnehagenes ansatte fram som avgjørende for å utvikle god kvalitet i barnehager. Kontinuerlig utvikling av kompetansen til de ansatte presenteres som vesentlig for å innfri kravet om å være lærende organisasjoner. Med bakgrunn i behovet for å utvikle barnehageansattes kompetanse ble Kompetansestrategien lansert våren 2007. Den hadde som overordnet mål å styrke barnehager som lærende organisasjoner og gi et bevisst forhold til kompetanseheving. I sluttrapporten utarbeidet i forbindelse med kompetansestrategien kom det fram av andelen ansatte som har deltatt i kompetansehevingstiltak har steget, men at de med høyere utdanning deltar i større grad (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I den siste kompetansestrategien slås det fast at mye gjenstår for å bygge kompetanse og kvalitet i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det understrekes at mye er gjort i henhold til krav om rekruttering og kompetanse i barnehager. Strategien uttrykker regjeringens anerkjennelse av at mange ansatte har verdifull og langvarig erfaring som de ønsker formalisert. De understreker at regjeringen vil vektlegge både kollektive og individuelle tiltak for å heve kompetansen i barnehager (2022, s. 3). På samme tid trekkes barnehagebasert kompetanseutvikling og etablering av regionale kompetanseutviklingsordninger fram som noe som har fungert. Siden Kunnskapsdepartementet lanserte den første strategien for kvalitet og kompetanseheving i barnehager i 2007 har neste strategi fulgt den forrige, som en følge av evaluering og videreføring. Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak trekkes fram som gunstige i kompetansestrategien fra 2013 og 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017a). At kollektive barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak fremheves som betydningsfulle for å få *alle med* i kvalitetsutvikling i barnehager er medvirkende til at slike tiltak er element i min studie. Statlige føringer har resultert i innføring av regionale ordninger for kompetanseutvikling (Rekom). Ordningen skal bidra til å realisere krav i rammeverket, og gi alle barn i barnehager et tilbud av høy kvalitet. Hele personalet skal involveres i kompetanseutviklingen og ordningen innebærer samskaping med representant fra Universitet- og høyskolesektoren (UH) og jevnligesamlinger for ansatte som deltar i ordningen. Likeverdighet er vektlagt i samarbeidet med UH-sektoren og fagpersoner bidrar som læringspartnere sammen med barnehagens ansatte. I evalueringsrapport for kompetansestrategien stilles spørsmål ved om barnehager er organisatorisk i stand til å håndtere prosessene barnehagebasert kompetanseutvikling krever (Sivertsen et al., 2021). At slike prosesser er tidkrevende og at barnehagens personalgruppe har stor variasjon i barnehagefaglig kompetanse omtales som utfordring for kollektive læringsprosesser i barnehager. Kollektive læringsprosesser er ressurskrevende. Tiden barnehager har til kollektive prosesser er begrenset, da det krever at disse gjennomføres ved at personalgruppen kan løsrives fra arbeid med

barna. Generelt har barnehager få arenaer hvor personalgruppen er samlet og kan jobbe i prosess, og i denne begrensede tiden skal mange andre oppgaver løses. I rapporten oppfordres det til å vurdere om barnehagens organisering og strukturelle kapasitet er tilstrekkelig for å møte det økende antallet krav som stilles til barnehager (Sivertsen et al., 2021).

I evalueringsrapport for kvalitetssystemet stilles det spørsmål ved hva som fremmer og hemmer didaktiske læringsprosesser i barnehager (Haugset et al., 2019). At det er gode relasjoner i personalgruppen, stabilt personale som har mot til å stille spørsmål ved egen praksis, at prosessene er kollektive og preget av god organisering og ledelse trekkes fram som fremmende. På samme tid er det hemmende dersom de samme momentene er mangelfulle i barnehagene, men markant hemmende faktorer blir beskrevet som *frakobling* (Haugset et al., 2019, s. 64-65). De viser til at rollene har ført til at assistenter og fagarbeidere har mindre innblikk og derfor utvikler mindre eierskap og forståelse for prosessene. Det kan skyldes at assistenter og fagarbeidere ikke er deltakende i møter hvor refleksjoner foregår eller beslutninger om prosessene fattes. Svak pedagogisk ledelse og manglende forankring kan gi utfordringer med helhetlig arbeid i didaktiske prosesser. «Dette handler ofte om tid og prioritering til slikt arbeid, eller om svak pedagogisk ledelse» (Haugset et al., 2019, s. 65). I rapporten hevder de at lite dobbeltkretslæring finner sted fordi barnehager i stor grad hopper over dokumentasjon og vurdering. Dette sier de fører til at det blir lite kritisk vurdering av pedagogisk praksis. Det trekkes fram som paradoksalt at det er mange krav som stilles til barnehager for å heve kvalitet og at mengden krav på samme tid rammer didaktiske prosesser (Haugset et al., 2019). I barnehagestrategien fra 2023 hevdes det at ikke alle barnehager jobber systematisk nok for å heve kvaliteten og at ikke alle barn får det de trenger og har krav på i barnehagen. «Det kan skyldes mangel på rammeplanforståelse og didaktisk kompetanse, for svake profesjonelle læringsfellesskap eller for lite tid til å jobbe systematisk med rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 12). Flere tiltak blir nevnt for å oppnå jevn kvalitet i hele barnehagesektoren. Tid og rammer for å jobbe didaktisk i faglige fellesskap nevnes også, men tiltakene begrenses i denne omgang til at regjeringen vil skaffe kunnskapsgrunnlag om organisering og bemanningssituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2023).

At ansatte med høy utdanning utvikler kompetansen mest i barnehager trekkes fram i Meld. St. 24 (2012-2013). Prosesser som skal bidra til kvalitetsutvikling i barnehager skal ledes. Det kan da ha vært nødvendig med tiltak som kan heve kompetansen hos barnehagelærere som skal lede disse prosessene. Samtidig bemerkes det at ansatte med lite eller ingen formell utdanning har størst behov

for å utvikle kompetanse (Meld. St. 24 (2012-2013)). Når kompetansen til de som allerede har høyest utdanning utvikles mest i barnehager kan det være naturlig å tro at det vil bli et stort gap mellom de ulike gruppene av ansatte i barnehager. I november 2022 kom en ny offentlig utredning med intensjon om å vurdere ulike muligheter for etter- og videreutdanning for ansatte i skole, sfo og barnehager. I rapporten fremheves det at assistenter er del av læringsfellesskapet og har behov for å styrke kompetansen (NOU, 2022:13). De trekker fram utfordringen ved de store variasjonene i formell kompetanse i barnehager, som gir ulike behov til kompetanseutvikling. Utvalget viser til følgeevalueringen for kompetansestrategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» hvor det kommer fram at det ofte tas utgangspunkt i de med minst formell kompetanse i kollektive kompetanseutviklingsprosesser i barnehager. De viser til at de med mest formell kompetanse i størst grad får veiledende funksjon (NOU, 2022:13; Sivertsen et al., 2021). Dette viser kompleksiteten i barnehageorganisasjoner med henblikk på utvikling av kvalitet og. Før jeg beskriver oppgavens oppbygging vil jeg trekke inn forskning om barnehageorganisasjoner og assistentene.

1.4 Barnehageorganisasjoner og assistentene

Barnehagesektoren består av en variasjon av organisasjoner både i størrelse, strukturer, eierform og ledelse. Tradisjonelt har norske barnehager i stor grad vært regulert gjennom kultur, men utviklingen av flere store barnehager tilfører organisasjoner med større grad av regulering gjennom formaliserte hierarkier, rutiner og regler (Larsen & Slåtten, 2020). Begrepet organisasjon har mange definisjoner i organisasjonsteorien. Jeg vil trekke fram Larsen og Slåtten sin definisjon «En organisasjon er et sosialt system hvor mennesker arbeider bevisst for å løse oppgaver og nå mål» (2020, s. 25). Definisjonen er basert på fem kjennetegn som går igjen i ulike definisjoner: sosialt system, mennesker, bevisst, løse oppgaver og mål. Den menneskelige atferden som utføres i organisasjonen er sentral og er ifølge Larsen og Slåtten i sum det som avgjør kvaliteten i organisasjonen (2020, s. 32). Målene til organisasjonen har ikke nødvendigvis blitt utarbeidet i demokratiske kollektive og interne prosesser, men kan komme som krav slik de uttrykkes i rammeverket til barnehager eller i planer utarbeidet av leder. Beslutningsmyndighet og makt i barnehageorganisasjoner vil være ulikt fordelt i ansattgruppen, etter ansettelses- og ansvarsforhold, til tross for at organisering i barnehager har vært kritisert for å ha for flat struktur. Flat struktur og lik fordeling av oppgaver mellom assistenter og de med formell barnehagefaglig kompetanse kan føre til at faglig autoritet svekkes (Smeby, 2011). Aasen (2018) mener barnehager ikke i tilstrekkelig grad utnytter den interne kompetansen og at flat struktur kan hindre barnehager i å utvikle seg som lærende organisasjoner.

I en kronikk i tidsskriftet «Barnehagefolk» hevder Audun Forr at den flate strukturen i barnehagen er en myte (Forr, 2022). Han skiller mellom flat struktur og flat oppgavefordeling, og understreker at oppgavefordelingen og ikke strukturen er flat i barnehager. Ledelse som bidrar til at alle ansattes kapasiteter utnyttes trekkes fram som gunstig for å være lærende barnehager. Når barnehagens totale kapasitet benyttes kan pedagogisk praksis hos hver enkelt i organisasjonen utvikles, og kvaliteten kan styrkes ved at alle er involvert (Forr, 2022, s. 46).

Assistenter er en betydelig ansattgruppe i barnehager og består i stor grad av ansatte uten relevant formell kompetanse. Noen assistenter har lang erfaring fra barnehagesektoren og andre kommer direkte fra grunnskole. Som tidligere nevnt er assistenter mindre involvert i møter og på pedagogiske samarbeidsarenaer, og de har i mindre grad plantid. Det gjør at assistenter tilbringer mer tid i arbeidsuka sammen med barna. I forskning har assistentene, de som blir ledet, fått mindre oppmerksomhet, men jeg vil trekke fram noe forskning som tilfører kunnskap om assistentens rolle og posisjon i barnehager. NOU-rapporten «Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene» var utarbeidet av et offentlig utvalg for å gjennomgå barnehageloven, og vurdere styringsdokumentet i dagens og framtidens barnehagesektor (NOU 2012:1). Utvalget vurderte om det skulle være krav til barnehagefaglig kompetanse for alle assistenter, men endte med en anbefaling på 25 % innen 2020. Det trekkes allikevel fram i rapporten at kunnskap om samfunnsmandatet til barnehagen, om barn og barndom er noe alle ansatte i barnehager bør ha. OECD- rapporten «Early childhood education and care policy review» drøftes bemanningssituasjonen i norske barnehager (Engel et al., 2015). Underskudd av kvalifiserte ansatte trekkes fram som en utfordring. De mener det kan være en utfordring for kvalitet i barnehager at ansatte uten barnehagefaglig kompetanse utfører mye av det pedagogiske arbeidet (Engel et al., 2015). Rapporten «Assistentens rolle i barnehagen», er utarbeidet av Fafo på oppdrag fra Fagforbundet (Bråten & Jordfald, 2018). I rapporten bemerkes det at flere av assistentene ønsker å ta fagbrev og formalisere sin kompetanse, men at de ikke opplever at fagbrev endrer arbeidsoppgavene. Noen av assistentene som er informanter i Fafo-rapporten har tidligere vært tildelt større ansvar og noen har fungert som pedagogisk leder i perioder. Rapporten påpeker at deltidsstillinger er utbredt blant assistenter i barnehager og at flere rekrutteres i korttidsvikariater via bemanningsbyråer. Et interessant spørsmål som stilles i rapporten er om det er i ferd med å utvikle seg *a- og b-lag* blant assistenter i barnehager. «Et viktig element i en slik vurdering vil imidlertid også være preferanser og ønsker hos den enkelte med henblikk på utvikling av formell kompetanse, fulltidsjobb og videre karriere i sektoren» (Bråten & Jordfald, 2018, s. 44).

Rapporten «Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager» viser flere interessante trekk om ansattes opplevelser av faglig utvikling (Gjerustad et al., 2021). Alle ansatte i barnehager oppgir at de deltar i faglig utvikling, men en noe lavere andel assistenter opplever at de deltar i felles utvikling. Blant assistenter er det betydelig høyere andel som oppgir at de ikke har forutsetningene det krever faglig. Rapporten indikerer at assistenter opplever mindre medbestemmelse enn andre ansattgrupper. Den viktigste hemmende faktoren for faglig utvikling som alle ansattgrupper peker på er rammefaktorer. Bemanning som kan erstatte ansatte ved deltakelse i faglig utvikling er en av rammefaktorene. Mye kan tyde på at rammefaktorer i barnehager er til hinder for kompetanseheving og faglig utvikling (Gjerustad et al., 2021).

1.5 Oppgavens oppbygging

Så langt har jeg beskrevet bakgrunnen og egen interesse for temaet i studien, oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter har jeg trukket fram noen statlige føringer og gitt en historisk kontekstualisering av kvalitet- og kompetanseutvikling. Avslutningsvis har jeg gått inn på forskning på barnehageorganisasjoner og assistene før jeg nå til slutt i kapittelet beskriver oppgavens oppbygging. I andre kapittel presenterer jeg studiens teoretiske forankring. Det er begrenset med forskning som omhandler assistentrollen og særlig assistenters opplevelser, men til gjengjeld er det mye forskning knyttet til kvalitet, kompetanseutvikling og ledelse. Denne litteraturen er veldig relevant for oppgavens problemstilling, og jeg vil særlig legge vekt på teori om lærende organisasjoner og ledelse hvor jeg vektlegger Senges (1999) bidrag. I kapittel 3 presenteres metode for oppgaven. Jeg gjør rede for forskningsdesign, bakgrunn for valg av metode, vitenskapelig forankring og valgene jeg har gjort med tanke på tilnærming, utvalg og undersøkelser. Empiri analyseres og drøftes i sammenheng med teori og tidligere forskning for å belyse forskningsspørsmål og problemstilling i kapittel 4. Kapittel 5 er avslutningen hvor jeg oppsummerer studien og forsøker å peke framover.

2 Forankring – teori og forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere teori relevant for min studie og noen sentrale begreper i problemstillingen. Jeg starter med kvalitets- og kompetansebegrepene. Videre vil jeg trekke fram organisasjonskultur og utviklingsarbeid, lærende organisasjon og ulike vinklinger til ledelse. Jeg tar i stor grad utgangspunkt i Senges teorier om lærende organisasjoner og ledelse, og analyse og drøfting vil også preges av Senges teorier. Et viktig aspekt ved oppgaven er ledelse, og jeg vil særlig legge vekt på prosesser som bidrar til at *alle er med* i arbeid med utvikling av kvalitet i barnehager. Det gjør jeg i et forsøk på å trekke inn forskning som kan bidra til å belyse problemstillingen «Hvordan oppleves kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager fra assistenters perspektiv?»

2.1 Kvalitet

I min studie er kvalitet og kvalitetsutvikling sentralt. Jeg anser det nødvendig å ta utgangspunkt i definisjon og blikk på kvalitetsdiskursen. Hva god kvalitet i barnehager er, kan ha ulikt svar etter hvem du spør. Begrepet er omdiskutert og samtidig utstrakt brukt i barnehageforskning. I innledningskapitlet har jeg vist til statlige føringer og forskningsrapporter hvor kvalitetsbegrepet er hyppig omtalt. Barnehagens samfunnsmandat og barnehagens rammeverk sier noe om hva kvalitet i barnehager er. Samtidig er begrepet kvalitet en subjektiv størrelse, og det som for noen er god kvalitet kan for andre være av mindre betydning. Det er tydelig at kvalitet innebærer en vurdering av om noe er godt eller dårlig. Men hva avgjør om kvaliteten i barnehager er god eller dårlig?

Ingen vil argumentere mot kvalitet i barnehager og begrepet er sånn sett selvbegrunnende (Gotvassli et al., 2020). Med det menes det at vi ikke vil vurdere om vi skal ha kvalitet i barnehager, men heller hvordan god kvalitet oppnås. På samme tid er begrepet strekkbart fordi det er utfordrende å definere. Rammeverket stiller visse krav og gir en indikasjon for hva kvalitet i barnehager handler om, men vurderinger er utfordrende og kan betraktes som subjektive (Gotvassli et al., 2020). I barnehageforskning viser flere til Kvistad og Søbstad sin definisjon av kvalitet (Gotvassli et al., 2020; Schei & Kvistad, 2012). «Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 29). Kvistad og Søbstad fremhever to sider ved sin definisjon av kvalitetsbegrepet, den ene er opplevelsen av

fenomenet og handler i stor grad om subjektive vurderinger, den andre omhandler kriterier. Disse kriteriene er beskrevet som både faglig og samfunnsmessig begrunnede (Kvistad & Søbstad, 2005). Kriteriene som ligger til grunn for vurdering av kvalitet kan være gjenstand for diskusjon. Schei og Kvistad benytter begrepene kvantitativ og kvalitativ i sin drøfting av kvalitetsbegrepet. «Mens det kvantitative benevnes som en objektiv kvalitet i teoretisk sammenheng, benevnes det kvalitative ofte som subjektiv kvalitet eller opplevd kvalitet» (Schei & Kvistad, 2012, s. 93). Strukturelle forhold, som antall barn og ansatte, lokaler, tilgang på leker, utstyr og egnet uteområde, er kvantitative størrelser. Den reelle kvaliteten er allikevel i de kvalitative størrelsene som har sammenheng med menneskelige faktorer og subjektive erfaringer med personalets relasjonskompetanse og etiske kompetanse (Schei & Kvistad, 2012). Subjektive opplevelser hos de ulike aktørene i barnehager kan betegnes som prosesskvalitet og målbare faktorer kan beskrives som strukturkvalitet. Strukturkvalitet handler altså i stor grad om de målbare rammefaktorene og prosesskvalitet om de subjektive opplevelsene særlig forbundet med samhandling og relasjon. Faktorer som beskrives som rammefaktorer i barnehagen er knyttet til strukturkvalitet (Gotvassli, 2020b).

Ifølge Dahlberg, Moss og Pence (2012; 2013) har kvalitetsdiskursen vært preget av ønsket om å generalisere og finne tydelige kriterier som med sikkerhet kan fastslå hva som har kvalitet. De sier virkelighetens kompleksitet forsøkes forenklet ved objektive og målbare kategorier, og at forenklingen er verktøy for å utøve styring og makt. Bones trekker i sin diskursanalyse inn hvordan New Public Management har tilført kvalitetsdiskursen et tankesett som beskriver kvalitet i barnehager i en mer økonomisk terminologi, hvor investeringer gjort i sektoren og avkastninger for individet og samfunnet skal måle kvaliteten (Bones, 2020, s. 11). Dahlberg, Moss og Pence hevder at kvalitet ikke er et nøytralt ord, men at det heller er et ord som er sosialt konstruert (Dahlberg et al., 2012). Den dominerende kvalitetsdiskursen mener de kan ses som et resultat av modernismens ønske om å konstruere et sosialt konsept som lar seg måle og vurdere etter gitte aksepterte kriterier. En slik tilnærming har de også til begrepet barn og barndom i kvalitetsdiskursen. I det legger de at begrepet barn er sosialt aksepterte meninger om hva et barn er og hvordan barndom bør være. De mener samtidig at kvalitetsdiskursen bidrar til å redusere individuell dømmekraft til fordel for objektive og kvantitative standarder. Kvalitetsdiskursen i barnehagesammenheng kan forstås i lys av opplysningstidens behov og tillit til organisering og vurdering basert på tall. En diskurs som beskriver barnet som et læringsobjekt som skal forberedes for videre utdanning og deretter som produktiv del av samfunnet. Barnehagens funksjon er å bidra til at barnet lykkes i denne prosessen (Dahlberg et al., 2013). Dahlberg, Moss og Pence kritiserer tankesettet i modernismen og NPM som søker målbare størrelser for kvalitet og

hevder kvalitet i barnehager ikke kan defineres da den er både dynamisk og preges av subjektive opplevelser. På den andre siden blir det hevdet at det er et behov for å definere kvaliteten for å få innsikt og kunne jobbe med å utvikle den (Dahlberg et al., 2012). Det er mye som tyder på en oppfatning om at kvaliteten i barnehager må vurderes og måles (Gotvassli et al., 2020). I tillegg til de to hovedperspektivene på kvalitet i barnehager, prosesskvalitet og strukturkvalitet, er også innholdskvalitet og resultatkvalitet perspektiv på kvalitet i barnehager. Innholdskvalitet kobles til barnehagens evne til å omforene rammeplan og intensjoner i styringsdokumenter til pedagogisk praksis. Ressurskvalitet er ikke en kvalitet i seg selv, men må ses som et resultat av struktur- og prosesskvalitet. Resultatkvalitet handler altså i stor grad om utbyttet barnet har av barnehagen (Gotvassli et al., 2020).

2.2 Kompetanse og kunnskap

På samme måte som kvalitet er også kompetanse et komplekst begrep i barnehagesammenheng. «Kompetanse er et vidt og overordnet begrep som rommer mange former for kunnskap» (Schei & Kvistad, 2012, s. 19). Det har vært flere forsøk på å definere kompetanse og ulike kategorier har vært benyttet i forsøk på å beskrive kompetanse i barnehagefeltet. Faglig-, didaktisk-, sosial-, handlings-, utviklings-, lærings-, samspills-, relasjons- og yrkesetisk kompetanse er noen av disse (Schei & Kvistad, 2012). Dette viser at ansatte i barnehager forholder seg til et vidt spekter av forventninger til kompetanse, som kan endre seg med samfunnsutvikling og hva som er ansett som nødvendig for å innfri forventninger i samfunnsmandatet.

Styringsdokumenter uttrykker forventninger om å utvikle og mobilisere kompetanse i barnehager. Kravet til utvikling av kompetanse i barnehager vil være en kontinuerlig prosess, noe som handler om å utvikle profesjonell kompetanse (Gotvassli, 2020b). Profesjonell kompetanse kan beskrives ved de fem kompetansekomponeentene; personlig, etisk, kommunikativ, faglig og forvaltningskompetanse (Gotvassli, 2020b). Personlig kompetanse viser til holdninger, interesser og sosialt engasjement, kommunikative og relasjonelle evner. Faglig kompetanse baseres på barnehagefaglige forskningsbaserte kunnskaper og etisk kompetanse handler om evne til refleksjon og dømmekraft i etiske vurderinger. Forvaltningskompetanse er juridiske skjønnsvurderinger til lovverket (Gotvassli, 2020b). Kompetanseutvikling handler i stor grad om å mobilisere kompetanse og kunnskap som allerede fins i barnehager. Refleksjoner over praksis og taus kunnskap bidrar til endring i praksis når personalets kompetanse mobiliseres (Gotvassli, 2020b). Begrepene kompetanse og kunnskap står i

tett sammenheng. Vi kan skille mellom to dominerende kunnskapsperspektiver, strukturell og prosessuell tradisjon (Gotvassli, 2020a). I den strukturelle tradisjonen legges det vekt på prosedyrer, systemer og strukturer i tilegnelse av kunnskap, mens det i prosessuell tradisjon legges vekt på sosiokulturelle aspekter ved kunnskapsutvikling (2020a, s. 28).

Kompetanse i barnehager er et potensiale som utvikles på individuelt nivå og organisasjonsnivå (Lai, 2021). Organisasjonskompetanse er potensialet barnehager har til å utvikle, endre seg og lære. At all kompetanse handler om læring, endring og utvikling er å se kompetanse som et potensiale. Lai foreslår fire hovedkategorier; faglig kompetanse, lederkompetanse, personlig kompetanse og sosial kompetanse. Kategoriene kan vurderes adskilt, men de henger i praksis sammen og vil i stor grad være avhengig av hverandre. I organisasjoner er det nødvendig med både generell kompetanse og organisasjonsspesifikk kompetanse. Den generelle kompetansen i barnehager er i all hovedsak den kompetansen som tilegnes gjennom utdanning som barnehagelærer eller barne- og ungdomsarbeider, men kan også omhandle videreutdanning i ledelse, veiledning, spesialpedagogikk og mer. Organisasjonsspesifikk kompetanse er limet i organisasjoner, den utvikles internt tilpasset behov og krav i organisasjonen (Lai, 2021). «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2021, s. 44). Definisjonen viser til de fire komponentene kunnskap, evner, ferdigheter og holdninger. Holdninger er potensialet som kan knyttes til jobbmotivasjon, vilje til utvikling, fleksibilitet og lojalitet til organisasjonen. Til tross for at komponenten holdninger er omdiskutert kan den også være den viktigste (Lai, 2021). Kunnskaper er *å vite*, ferdigheter *å kunne gjøre* og evner er egenskaper som blant annet personlighet og mentale styrker. Den samlede realkompetansen hos den enkelte arbeidstaker kan deles i formell og uformell kompetanse. Skillet mellom formell og uformell kompetanse handler om hvordan kompetansen er tilegnet. Formelle kompetansen erverves som følge av utdanning eller annen type dokumenterbar opplæring. Uformell kompetanse tilegnet utenfor utdanningsinstitusjoner og kan beskrives som erfaringer. Realkompetansen er altså summen av den formelle og uformelle kompetansen (Lai, 2021).

Graden av kompetanse, både standardkompetanse og organisasjonsspesifikk, kan variere innad i barnehager. Det er særlig den organisasjonsspesifikke kompetansen min studie handler om når jeg har søkelys på utvikling hvor *alle er med* i barnehagebasert utvikling. Slike interne prosesser handler om læring og utvikling for å møte de oppgaver, krav og forventninger som stilles. Det forventes at

barnehagens ansatte deltar i utviklingsprosesser som kan styrke barnehagens kvalitet. Vilje og evne til å analysere og reflektere over det som gjøres, avlære det som ikke lenger er gyldig og gå videre med det nye, handler om å utvikle læringskompetanse (Gotvassli, 2020b, s. 121). Læringskompetanse fordrer nysgjerrig og utforskende kultur hvor ansatte tåler å stå i usikkerhet og kaos for å lære og utvikle ny kompetanse. Utvikling av læringskompetanse vil ikke bare handle om å utvikle faglig og metodisk kompetanse, men om å utvikle kompetanse til å stå i prosesser og lære om læring og samspill (Gotvassli, 2020b). Læringskompetanse handler om å mestre utviklingsprosesser, læring og samspill. Slike barnehagebaserte utviklingsprosesser er fremmet som gunstig for å utvikle kvalitet i barnehager. Hva er det da som skal til for at utviklingsprosesser skal bli gode i barnehager? For å se nærmere på det er det nødvendig å si noe om organisasjonskultur, utviklingsarbeid, lærende organisasjoner og ledelse.

2.3 Organisasjon, kultur og utviklingsarbeid

Edgar Schein er sentral i teori om organisasjonskultur. Hans tanker om kultur gjengis av Irgens som viser til hans tanker om mennesker tar meg seg grunnleggende verdier inn i organisasjonen som igjen får feste og blir felles. På denne måten kan det man tar for gitt i organisasjonen som resultat av erfaringer bli del av fellesskapskulturen. «Skal man forandre en kultur, er det derfor viktig at leder og medarbeidere går sammen om en vurdering av de verdier og normer som har utviklet seg, og få slike underliggende forhold opp til overflaten» (Irgens, 2021, s. 289). Faren ved at organisasjoner ikke har et bevisst forhold til interne normer og verdier som påvirker kultur er at det kan også parallele, og kanskje motstridende kulturer. «Du er da på sporet av subkulturer, som betyr at en organisasjon kan bestå av flere og til dels svært ulike organisasjonskulturer» (Irgens, 2021, s. 288).

Organisasjonsstrukturen er virksomhetens formelle side og knyttes til strukturperspektivet i organisasjonsteori (Irgens, 2021, s. 259). Irgens viser til to former for organisasjonsstruktur som begge har med kontroll å gjøre, hierarkisk organisering og standardiserte arbeidsprosesser. Motsatsen til strukturperspektivet har mennesker i sentrum, et aktørperspektiv (Irgens, 2021, s. 288). Aktørperspektiv kan knyttes til organisasjonskultur og mer uformelle og mindre offisielle sider ved organisasjonen. Barnehager har historiske sett vært preget av demokratisk organisering hvor ansattes oppgaver var forholdsvis like. Larsen og Slåtten hevder at dette er i endring særlig i store organisasjoner (2020). «Disse kjennetegnes av mer hierarki og omfattende formell rutinisering, og dette er typiske byråkratiske trekk» (Larsen & Slåtten, 2020, s. 54). Også menneskesyn preges av

organisasjonens preg hvor de mer byråkratiske og hierarkiske preges av tro på at ansatte må instrueres, kontrolleres og styres, og demokratiske har større tro på motivasjon og relasjon. «Organisasjonskultur tilbyr en annen måte å styre organisasjoner på enn den tradisjonelle hierarkiske og blir derfor ofte knyttet til verdibasert ledelse av kunnskapsorganisasjoner» (Gotvassli, 2020a, s. 133). Larsen & Slåtten sier at organisasjonskultur kan ses i sammenheng med samfunnet ellers og den nasjonale kulturen (Larsen & Slåtten, 2020). «En sterk kultur kjennetegnes av at grunnleggende antakelser, verdier og normer i organisasjonen er sterke og førende for organisasjonsmedlemmenes atferd (Larsen & Slåtten, 2020, s. 89). Jeg kommer tilbake til kultur i kapittel om ledelse av lærende organisasjoner.

For å innfri forventninger i samfunnsmandatet kreves det at barnehager kan drive kontinuerlig utviklingsarbeid. Utvikling av barnehagekvalitet kan beskrives som målrettet og i større grad forskningsbasert. Allikevel blir det en generell antakelse av en stor sektor som ikke fanger nyanser av hva som skjer i den enkelte barnehage. Målrettede og forskningsbaserte utviklingsprosesser kan beskrives i tre faser; initiering, implementering og videreføring (Ertesvåg & Roland, 2013). Utviklingen opptrer gjerne overlappende, men fasen hvor forberedelser og avgjørelser skjer før selve utviklingen starter omtales som *initieringsfasen*. Ertesvåg og Roland (2013) trekker inn begrepene *bottom-up* og *top-down* som indikerer om initiativet til utviklingen kommer som et resultat av interne behov og ønsker eller fra aktører utenfor eller lengre opp i organisasjonen. Når utviklingsarbeidet er stort og krevende er det en fordel med drahjelp fra høyere nivå samtidig som utviklingen forankres hos ansatte (Ertesvåg & Roland, 2013). At ansatte ser behov for utvikling er en av flere faktorer i initieringsfasen som får avgjørende betydning for implementeringsfasen. For barnehager er det gunstig med prosesser som bidrar til at ansatte kan se nytten utviklingsarbeidet får i daglig arbeid, sånn at ikke bare ledere er motivert. Det å bruke tid, engasjere og motivere ansatte er nødvendig i initieringen og handler om å forankre arbeidet. *Readiness* er innstillingen de ansatte har til utviklingsarbeidet og er tett forbundet med kapasitet for utvikling (Ertesvåg & Roland, 2013). Ansattes erfaringer med tidligere utviklingsarbeid kan påvirke deres *readiness*. Dersom ansatte har gode erfaringer med utvikling og samskapende er de ofte enklere å motivere. Deres *readiness* er styrket og forutsetningen for implementering kan være bedre (Ertesvåg & Roland, 2013).

Medvirkning og dialog er faktorer som har stor betydning for holdninger til utviklingsarbeid (Irgens, 2011). Kommunikasjon kan åpne for medvirkning og medvirkning forutsetter kommunikasjon. Irgens

sier lederens handlinger og ord, og om det er sammenheng mellom disse, tolkes av ansatte og derav blir en kilde til informasjon. Han presiserer at det er nødvendig å ha et balansert forhold til informasjon og informasjonsmengde i utviklingsarbeid, for å unngå overflod eller underskudd. Konsekvensen av overflod eller underskudd av informasjon kan gi stresslignende symptomer (Irgens, 2011). Overflod av informasjon kan gjøre at ansatte ikke tar inn nødvendig informasjon fordi de ikke klarer å prosessere den store mengden. Forvirring og frustrasjon kan også være konsekvensen ved for lite informasjon. Balanse tilpasset prosesskapasiteten til ansatte er gunstig, men kan også være en lederutfordring (Irgens, 2011). *Kapasitet* er forutsetninger for utviklingsarbeid, og kan være i rammer, som tid, og samspillsarenaer knyttet til nødvendige kunnskaper, erfaringer og ferdigheter. For å få kjennskap til ansattes kapasitet og forventninger må ledere få tilgang til ansattes narrativer. Ansattes narrativer er fortellinger basert på egne opplever, følelser som uttrykkes og blir lagt vekt på (Irgens, 2011). Irgens viser til en studie som har avdekket at ledere som deltar i løpende dialog med ansatte er de som mest positivt bidrar til kulturen i organisasjonen, ved å lytte, lære og delta i småpratene. Ved riktig mengde kan medvirkning bidra til eierskap og ønskede resultater. Når medvirkning er tilpasset ansattes forventninger og ønsker kan det være suksessfaktor i utviklingsarbeid (Irgens, 2011).

Initiering og implementering er faser som går over i hverandre, men implementering er selve iverksettingen av handlingen (Aasen, 2018). Utviklingsarbeid er komplekse prosesser som kan klargjøres ved bruk av implementeringsplan (Ertesvåg & Roland, 2013). Utviklingsarbeidet blir mer oversiktlig for deltakere når visjonen og de ulike delene, ansvar og tidsrammer blir konkretisert. At personalet trener på sentrale utviklingskomponenter er viktig i implementeringsfasen (Ertesvåg & Roland, 2013). Utvikling i barnehager er krevende og tar tid når prosessene involverer hele organisasjonen. Det kan være utfordrende å ha mer enn et utviklingsarbeid gående (Ertesvåg & Roland, 2013). Lederens engasjement er av stor betydning for at implementering skal gi ønskede resultater (Aasen, 2018).

I forlengelse av implementering er videreføring den siste fasen av utviklingsarbeid (Ertesvåg & Roland, 2013). Videreføring av utvikling handler om at arbeidet får varig påvirkning, at det påvirker det daglige arbeidet på en måte som gjør at det blir en naturlig del av praksisen. Samspillsmønstrene i barnehager kan preges av likhetskultur hvor ansatte utfører de samme oppgavene, og denne kulturen kan utfordres i utviklingsarbeid (Aasen, 2018). Ved å holde fast på medvirkning og demokratiske verdier kan allikevel utviklingen oppleves relevant for alle ansatte og på den måten gi ønskede varige effekter.

Aasen omtaler dette som institusjonalisering og knytter kvalitet i det praktiske barnehagearbeidet til lederes bidrag til refleksjoner og bevisstgjøring i hele organisasjonen. «Det blir viktig å videreføre og utvikle en kultur som er preget av endringsvillighet, og utvikle en sterk læringskultur slik at barnehagen kan fremstå som mer faglig og profesjonell» (Aasen, 2018, s. 189). Videreføring og institusjonalisering kan være komplisert. Systematisk initiering, vedlikehold av kompetanse og fornyelse er tre gunstige faktorer for å innlemme utviklingen i praksis og gi ønsket utvikling (Ertesvåg & Roland, 2013). Ertesvåg og Roland sier barnehager som mestrer implementering og utvikler kapasiteten i organisasjonen, kan lykkes igjen og igjen. Å utvikle kapasitet for endring er i stor grad det en utviklingsorientert barnehage handler om (Ertesvåg & Roland, 2013). På mange måter er det dermed også grunnlaget for om barnehager er lærende. For å lykkes med utviklingsarbeid i barnehager må det være sammenheng mellom refleksjon og kunnskap, og det å sette kunnskap ut i handlinger i hverdagen i barnehagen. Utviklingsarbeid handler om å lære, og skal bidra til å utvikle den enkelte ansatte og barnehageorganisasjonen. Effekten av dette blir størst når prosessene er kollektive (Ertesvåg & Roland, 2013). Senge (1999) omtaler mennesker som genuint interessert i å lære og utvikle seg. Han sier det er i menneskers natur og at mennesker finner det lystbetont særlig når læringen foregår i et fellesskap av mennesker som utfyller hverandre. Den kollektive læringen er større enn den individuelle og gruppen lærer å oppnå ekstraordinære resultater sammen. Slike fellesskap er lærende organisasjoner (Senge, 1999). Videre i oppgaven vil jeg gå inn på begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner.

2.4 Lærende organisasjon - organisasjonslæring

At barnehager er lærende organisasjoner slås fast i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Begrepet lærende organisasjoner har i barnehagesammenheng blitt et ideal. Filstad sier at Argyris og Schön først brakte begrepet lærende organisasjoner fram da de i 1978 beskrev organisatorisk handlingsteori hvor enkeltkrets- og dobbeltkretslæring var beskrevet som del av organisatorisk læring (Filstad, 2016). Begrepsbruken på fenomenet læring i organisasjoner er omfattende, og det finnes flere teorier. Filstad sier at temaet er for komplekst til at en teori er tilstrekkelig og har vist til to retninger innen organisasjonslæring. Den ene vektlegger individets læring og hvordan utviklingen av denne utvikler organisasjonen, mens den andre legger vekt på kollektive prosesser som organisasjonens læring (Filstad, 2016). Begrepene blir brukt om hverandre til tross for at noen mener det er ulikheter i tilnærminger og forståelse av begrepene (Filstad, 2016; Gotvassli, 2020b). Senge legger vekt på betydningen av både individuell og kollektiv læring i utvikling av lærende

organisasjoner. Han sier at organisasjoner er avhengig av individuell læring, men at individuell læring ikke garanterer for organisasjonsmessig læring (Senge, 1999).

I denne studien vektlegger jeg kollektive og samskapende prosesser som skal bidra til at alle er med. Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak er samskapingsprosesser hvor læring foregår på tvers av ansattgrupper og kompetansebakgrunn. Slike prosesser av samskaping er dannelsingsprosesser og læring skjer i samspill av faglig ekspertise og medvirkning (Levin og Klev i Schei & Kvistad, 2012). I slike prosesser skapes kompetanse og kunnskap i fellesskapet, og er i stor grad basert på refleksjoner og langsiktige læringsprosesser. Sentralt i de kollektive prosessene står læring, og lærende barnehager er organisasjoner som har læringskompetanse, og hvor kunnskapsutvikling i stor grad er knyttet til praksisfeltet og det som skjer i hverdagen. Kunnskap om det som skjer i praksis i barnehager knyttes i stor grad til å utvikle lærende organisasjoner (Gotvassli, 2020b). Til tross for at Senge selv ikke ønsker å ta æren for å være opphavet til begrepet lærende organisasjon, trekkes han fram som en betydelig bidragsyter (Gotvassli, 2020b; Wadel, 2008). Hans definisjon og bidrag ved å trekke inn og beskrive de fem disiplinene for lærende organisasjoner har gitt teoriene hans høy anseelse i barnehageforskning. Jeg tar utgangspunkt i Senges definisjonen av lærende organisasjoner slik den er oversatt av Wadel:

Lærende organisasjoner er organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag. (Wadel, 2008, s. 12)

Senge peker på fem områder hvor det er viktig å utvikle ferdigheter og kunnskaper for å lykkes som lærende organisasjon, områder han kalte de fem disiplinene. De fem disiplinene er personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, læring i team og systemtenkning (Senge, 1999). Forskjellen på ordinære organisasjoner og de som er lærende er at de lærende mestrer de fem disiplinene (Ertesvåg & Roland, 2013). Jeg vil videre gå mer inn på hver av de fem disiplinene.

Systemperspektivet er det som binder de andre disiplinene sammen (Senge, 1999). Helhetstenkning er avgjørende for at utviklingen i organisasjonen skal bli målbevisste tiltak som henger sammen og utvikler kvaliteten i tjenestene, og unngår at det blir sporadiske tiltak. Systemdisiplinen er essensiell fordi den bidrar til overordnet blikk over både delene og helheten. Den er hjørnesteinen i utviklingen av lærende organisasjoner i Senges modell (Ertesvåg & Roland, 2013). En andre disiplin er *personlig mestring* som er den individuelle tilstanden til hvert enkelt organisasjonsmedlem. Det handler om at

den enkelte utvikler sin visjon, et ønske om hvor utviklingen skal ende, og hva som kreves av den enkelte for å komme dit. En slik personlig mestring retter blikket mot den ønskede framtiden, og holder den enkelte i en kreativ prosess for å utvikle visjonen sin. Senge (1999) spiller inn tanker om den vesentlige forskjellen på et *ønske* og et *valg*. Han ber leseren forestille seg hvordan innstillingen *jeg ønsker*, og *jeg velger* kan gi ulik tilnærming til utviklingen. Han hevder ønsker vil være en passiv innstilling som i større grad påpeker mangler, mens valg i større grad indikerer aktivitet og kan ha avgjørende betydning for utvikling. Valg beskriver han som tilstrekkelighet som i større grad kan framstå som målrettede *størrelser* for det som vi virkelig ønsker (Senge, 1999). Disse tankene om hvilken betydning vekt på valg kan ha, kan være inspirerende i arbeide med personlig mestring og felles visjon i ledelse og utvikling av lærende organisasjoner. Ertesvåg og Roland sier at en visjon er konkret og tydelig mål og at personlig mestring i så måte handler om mer enn utvikling av ferdigheter og kunnskaper. De sier at det handler om å undersøke og utvikle personlig visdom, målrette energi, utvikle tålmodighet og se objektive realiteter (Ertesvåg & Roland, 2013). Senge beskriver det som nødvendig å se personlig mestring som en vedvarende prosess, ikke som noe statisk som organisasjonsmedlemmer har. De som opplever høy grad av personlig mestring ser på reisen som målet i seg selv og søker en kontinuerlig lærende tilstand (Senge, 1999).

Felles visjon er en tredje disiplin og handler om å utvikle den samlede visjonen for organisasjonen (Senge, 1999). Utvikling av felles visjon er å utvikle kollektiv målsetting og tydelige felles verdier basert på det totale bildet av de individuelle visjonene. For barnehager vil det å utvikle felles målsetting som involverer hele personalet i en felles retning være grunnleggende for kvalitet. En egen, konkret visjon vil bidra til at barnehager utvikler seg og lærer (Ertesvåg & Roland, 2013). Utvikling av felles visjon krever at alle er med og deltar i prosesser. I prosessene er det viktig å skille mellom de individuelle visjonene og den felles visjonen. Felles visjon oppstår først når prosessen knytter alle organisasjonsmedlemmenes personlige visjoner sammen (Senge, 1999). Senge advarer derfor mot å la prosessen bli en ovenfra-og-ned situasjon som uttrykker lederens individuelle visjon og ikke en organisasjon er samlet om og tro mot. Han sier prosesser for utvikling av felles visjon kan være omfattende og oppstå som biprodukt av kommunikative prosesser om individuelle visjoner. Slike prosesser fører til at ekte visjoner vokser fram i fellesskapet når partene lytter og deler. De kan bli mer klare når mennesker snakker sammen og på samme tid gi økende entusiasme (Senge, 1999).

Mentale modeller er en fjerde disiplin og er de forestillinger organisasjonen er bygget på, både bevisste og ikke bevisste (Senge, 1999). Ubevisste mentale modeller kan være styrende for atferden og det som skjer i praksisfellesskapet i barnehager. Det er viktig med prosesser hvor ubevisste mentale modeller blir synliggjort, drøftet og stilt kritiske spørsmål ved (Gotvassli, 2020b). Senge beskriver mentale modeller som inngrodde forestillinger og bilder som påvirker hvordan vi handler. Han sier prosesser med mentale modeller handler om å snu speilet og se på de antakelsene en selv har. Det å bli bevisst indre bilder vi har, bringer dem opp og stiller dem tilgjengelig for kritisk granskning (Senge, 1999). Våre mentale modeller hindrer oss ofte i å ta i bruk ny innsikt, fordi det er mer bekvemt å velge kjente handlinger. Det gjør at arbeid med mentale modeller kan føre til gjennombrudd med å være lærende, fordi de er aktive i den forstand at de former handlingene våre (Senge, 1999). Åpenhet er et viktig virkemiddel i prosessen med mentale modeller og det kan være gunstig at leder stiller åpent med egne antagelser. Ertesvåg og Roland tror allikevel eksterne veiledere kan ha større mulighet for bidra til å synliggjøre mentale modeller som kan være *blind spots* for organisasjonens egne medlemmer (Ertesvåg & Roland, 2013). For barnehager kan det være nyttig å ha en ekstern veileder med i teamet for å reflektere over grunnsyn og mentale modeller som er bevisst og ubevisst i organisasjonen. I Rekom har eksterne fra universitet- og høyskolesektoren en slik rolle når de jevnlig deltar i samarbeidet.

Læring i team er den femte og siste disiplinen Senge beskriver i tilknytning til å utvikle en lærende organisasjon. Denne disiplinen handler om prosesser hvor organisasjonen lærer sammen som et lag (Senge, 1999). I teamlæring er det et poeng at læring som finner sted i fellesskap er mer enn hva hver enkelt kan lære individuelt. Temalæring er ferdigheter som må øves på og som forutsetter at deltakerne motiveres og at dialogen bidrar til at enkeltmedlemmene deltar i felles tenkning (Senge, 1999). Ertesvåg og Roland (2013) beskriver det som vesentlig i moderne læringskulturer at læring skjer kollektivt. De sier at organisasjoner hvor individuell læring dominerer ikke vil mestre det samme som læringskultur preget av teamlæring. Videre legger de til at det er paradoksalt at svært intelligente teammedlemmer som opptrer individuelt ikke mestrer det gode lærende team kan, da kollektiv læring er mer enn summen av den individuelle. At organisasjoner mestrer læringsprosesser som team fremheves som forutsetning for at organisasjoner møter krav som stilles i samfunnet, og er forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid (Ertesvåg & Roland, 2013).

Wadel (2008) omtaler også teamlæring når han beskriver 3. grads læring. Slik læring i organisasjoner dreier seg ikke bare om den individuelle læringen til enkeltmedlemmene, men det å lære i lag. Det er

en tidkrevende samhandlingsprosess hvor utviklingen i organisasjonen blir en kontinuerlig læringsprosess (Wadel, 2008). Læring i praksisfellesskap er kontinuerlige kollektive prosesser og barnehager fremmer kollektiv læring ved felles refleksjoner basert på erfaringer i praksis (Gotvassli, 2019). Erfaringsbasert og samskapt læring handler om bevissthet om refleksjonsnivå slik Argyris og Schön knyttet til organisasjonslæring. Organisasjoner som kun benytter enkeltkretslæring kan ikke utvikle seg som lærende organisasjoner (Argyris og Schön i Gotvassli, 2020b). Slike organisasjoner vil ikke lære og utvikle seg, men snarere rette feil. For å forstå mer av disse tankene må jeg gå litt mer inn på Argyris og Schöns tre nivåer av læring, enkeltkrets-, dobbeltkrets og deuterolæring. Ved enkeltkretslæring vil handlingene eller utfallet av disse vurderes og læringen først og fremst rette eventuelle feil. I dobbeltkretslæring vil kritiske refleksjoner inkludere verdiene som ligger bak det rådende grunnsynet. Ved å reflektere over begreper og pedagogiske prinsipper og hvordan de utspiller seg i praksis, integreres både enkelt- og dobbeltkretslæring og organisasjoner utfører i prosessen deuterolæring (Gotvassli, 2020b). Ifølge Filstad bidrar handlingsteorien til Argyris og Schön med å definere hva som gjør organisasjoner lærende (Filstad, 2016). Deres handlingsteori deler de i *bruksteori* (espoused theory) og *uttrykt teori* (Theory-in-use), også kalt *fasadeteori*. Bruksteorier omtales som konkrete handlinger og praksis i organisasjoner, mens fasadeteori er det organisasjon sier at de gjør. For barnehager kan dette best forstås som at det som er fasadeteorien er det som uttrykkes i grunnsynet for eksempel i årsplanen, mens bruksteorien er det som oppleves i praksisfeltet. At det er samsvar mellom bruksteori og fasadeteori henger sammen med organisatorisk læring (Filstad, 2016). Skillet mellom handlingsteorier påvirker læring, der enkeltkretslæring påvirker handling, påvirker dobbeltkretslæring også de rådende verdiene (Filstad, 2016). At organisasjoner utvikler seg basert på både enkelt- og dobbeltkretslæring bidrar til at barnehager er lærende organisasjoner (Gotvassli, 2019). For å oppnå det kreves ledelse som kan påvirke og mestrer å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Med bakgrunn i min problemstilling, hvor perspektivet til de som blir ledet i barnehager vektlegges, er det relevant å presentere sider ved ledelse i barnehager og særlig teori tilknyttet ledelse av lærende barnehageorganisasjoner.

2.5 Ledelse

Ledelse i barnehager utføres på flere nivå og kan være organisert på ulike måter. I min studie er ikke ledelse knyttet til rolle i barnehager, men som funksjon i utviklingsarbeid. Kvalitetsutvikling som lærende barnehager er sentralt i studien og jeg vier derfor ikke mye plass til ledelse i barnehager generelt, og legger heller vekt på ledelse av utvikling og lærende organisasjoner. Et hovedtrekk i ledelsesteori er skillet mellom to retninger som kan plasseres på en akse fra individfokusert til organisasjonsfokusert (Børhaug et al., 2011). Individfokusert ledelsesteori søker spesifikke personlige

egenskaper som er særlig nyttige i lederrollen uten betydelig vekt på organisasjonsmessige forhold, mens det er motsatt for organisasjonsfokuset ledelsesteori. I barnehager er det vanlig å se ledelse i et bredere perspektiv hvor ledelse ses som ansvaret for at grunnleggende funksjoner blir løst. Slikt perspektiv blir betegnet som ledelse som funksjon (Børhaug et al., 2011).

2.5.1 Pedagogisk ledelse

«Skal kompetanse og kvalitet utvikles i organisasjonen, må dette arbeidet ledes, og det benevnes som pedagogisk ledelse» (Schei & Kvistad, 2012, s. 134). I min studie er pedagogisk ledelse knyttet til utviklingsarbeid og ledelse av prosesser som styrker kvalitet i barnehager. Schei og Kvistad vektlegger samskaping og at ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid må bidra systematisk og prosessuelt (Schei & Kvistad, 2012). Pedagogisk ledelse i utviklingsarbeid knyttes til ledelse av utviklingsprosesser med utgangspunkt i eksisterende praksis, hvor læringsprosesser for både barn og ansatte skal *føre mot et mål* (Schei & Kvistad, 2012). Slik ledelse handler om å flytte fokus fra personsentrering på ledelse til større vekt på prosessen og ledelse av det relasjonelle i utviklingsarbeidet (Lafton & Skogen, 2019). På mange måter kan pedagogisk ledelse av utviklingsarbeid ses som funksjon som skal bidra til å skape sammenheng mellom fasadeteori og bruksteori, til at organisasjonen preges av dobbeltkretslæring hvor praksis er gjenstand for læring. Slike læringsprosesser hvor alle deltar og bidrar kan få utslag som *vi-holdning* (Lafton & Skogen, 2019). En viktig lederoppgave er å bidra til at kulturen kjennetegnes av motiverte ansatte som er entusiastisk og engasjert for utvikling (Lafton & Skogen, 2019). På tilsvarende måte betegnes ledelse som samhandlingsprosess i lærende organisasjoner (Wadel, 2008, s. 107). Wadel legger vekt på relasjonelle aspekter ved ledelse og sier at en forutsetning for å skape lærende organisasjoner er gode relasjoner i personalgruppa (Wadel, 2008). Det å bidra til gode relasjonelle forutsetninger for læring i barnehagen er en viktig lederoppgave.

2.5.2 Ledelse av utviklingsprosesser

Det er vesentlig med god ledelse, men den må ikke nødvendigvis knyttes til formelle posisjoner og kan utføres av flere i organisasjonen (Ertesvåg & Roland, 2013). Vesentlig for prosessen er motivasjonen og vilje til å arbeide kollektivt med utvikling av praksis (Ertesvåg & Roland, 2013). Mestring og leders evne til å bidra til balanse mellom utfordringer og trygghet for organisasjonsmedlemmene blir spilt inn som vesentlig for utviklingsarbeid i organisasjoner. Dette blir omtalt som å befinne seg i *flytsonen*, hvor utfordringer og mestring er i balanse (Wadel, 2008). Er det for store utfordringer i forhold til ferdigheter kan det bli utrygt, mens for få utfordringer kan gi tap av motivasjon. Den beste balansen for organisasjonen og enkeltmedlemmene er å være i flytsonen. Det å lære å lære i lag er den beste

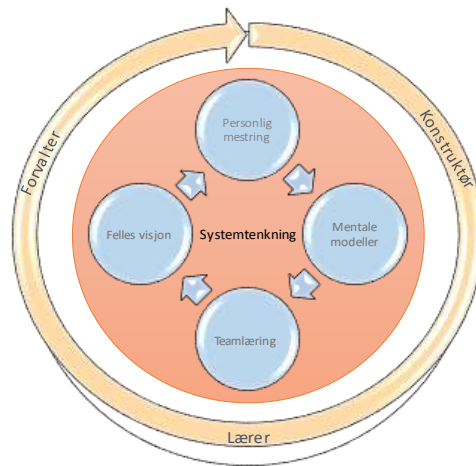
forutsetning for å være i flytsonen (Wadel, 2008). Flytsonemodellen er utviklet av Mihaly Csikszentmihalyi basert på hans egne studier (Sveen, 2022). Den beskriver et fenomen hvor mennesker blir så oppslukt av aktiviteten at den blir motiverende i seg selv. På denne måten kan tid og sted forsvinne og balansen mellom forutsetninger og utfordringer er optimal (Sveen, 2022). Barnehagebasert utviklingsarbeid er ansett som forutsetning for lærende organisasjoner fordi de bidrar til kollektive læringsprosesser hvor *alle er med*. Ledelse av lærende organisasjoner innebærer kontinuerlig læring og utvikling, mens utviklingsarbeid sikter til ledelse av mer avgrensede prosesser som del av lærende organisasjoner.

2.5.3 Ledelse i lærende organisasjoner

Senges disipliner for lærende organisasjoner viser til områder som må mestres for å at organisasjoner skal være lærende og utviklingsorienterte. Rammeplanen slår fast at barnehager skal være lærende organisasjoner, noe som fordrer ledelse som bidrar til å skape og utvikle de lærende barnehageorganisasjonene. Forventningene om å lede og utvikle lærende organisasjoner uttrykkes særlig tydelig i kapittelet «Barnehagen som pedagogisk virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 37-40). Ifølge Senge kan lærende organisasjoner først skapes og bli noe mer enn en god ide når individene i organisasjonen virkelig går inn for det, når de tar et standpunkt om å skape noe virkelig nytt (Senge, 1999). Lederens første oppgave er å ta dette standpunktet som også innebærer en ny måte å se på ledelse (Senge, 1999).

Ifølge Senge kan de fem læredisiplinene for lærende organisasjoner like gjerne omtales som ledelsesdisipliner, fordi de som utmerker seg som ledere i lærende organisasjoner vil gjøre det på de samme områdene. Videre framstiller han det nye synet på ledelse ved å bruke begrepene *konstruktør*, *forvalter* og *lærer*. Konstruktørrollen som leder er ifølge Senge neglisjert og er en rolle han beskriver som en som opererer i kulissene heller enn å stå i front. Konstruktøren bidrar til resultater som medlemmer i organisasjonen vil oppleve at de skapte selv. Rollen vil ikke appellere til ledere som ønsker berømmelse eller kontroll, men heller de som drives av å oppnå resultater som verdsettes i organisasjonen (Senge, 1999). Strategier, systemer og forretningsideer tilhører lederens arbeid med konstruksjon, men integreringen, altså det som gjør at det fungerer i praksis, er av størst betydning for konstruktøren. Rollen som forvalter beskriver Senge ved begrepet hensiktshistorie, en historie som lederen tar med seg som plasserer organisasjonen og dens læring i en større betydning. Lederens overbevisning om å forvalte en historie med betydning av hvor organisasjonen kommer fra og er på vei, uten personlig eiertrang fra lederen, men samtidig grunnleggende for lederevnen (Senge, 1999). Om lederen som lærer sier Senge at det handler om ledelse som fremmer læring for alle, som bidrar

til kreativ integrering av hensikt og systemforståelse for alle medarbeidere. At lederen bidrar til systemforståelse for medarbeidere handler om at lederen hjelper medarbeidere til å forstå og se et overordnet bilde av krefter som bidrar til utvikling. Det er i denne kreative spenningen av «konstruksjon, forvaltning og lærer» at ledere av lærende organisasjoner finner sin hovedoppgave (Senge, 1999). Jeg har utarbeidet figuren under for å framstille ledelse og læring i lærende organisasjoner basert på Senges disipliner.



(Figur 2: Basert på Senges disipliner og beskrivelser av ledelse og lærende organisasjon)

Ledelse av lærende organisasjoner ser ledelse som samhandlingsprosess. En prosess hvor leder og de som blir ledet står i relasjonelt lærende samspill som også omfatter læring om ledelse. Kunnskapsorientering er et krav i lærende organisasjoner. Det rommer kollektiv og individuell læring, og er en forutsetning og et mål er å utvikle en sterk læringskultur. Ledelse av lærende organisasjoner handler om mer enn avgrensede utviklingsarbeid, det handler om å lede en kontinuerlig kunnskapsdrevet organisasjon. Læring, kunnskaper og kultur er sterkt forbundet i lærende organisasjoner. «Læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en *organisasjonskultur* hvor en verdsetter kontinuerlig læring» (Wadel, 2008, s. 27).

Filstad sier det er grunnleggende at organisasjonslæring blir en verdi for å utvikle en sterk læringskultur (2016). Forståelse for hva læring, kunnskap og kompetanse er, og tilrettelegging for læringsprosesser er tilsvarende betydningsfullt. Wadel har en relasjonell tilnærming til organisasjonslæring og knytter læringen til kreative prosesser av samlæring (2008). Sterke læringskulturer preges gjerne av at læring foregår i alle ledd og at ledelse er delegerende, mindre kontrollert og ikke har så streng arbeidsdeling.

Carl Cato Wadel viser til *produktiv og reproduktiv læring* og knytter disse til utvikling av *fasitkultur* eller *undringskultur* (1997). Fasilitkulturer preges av enkeltkretslæring og stabilitet, mens undringskulturer er mer reflekterende, nyskapende og inkluderer taus kunnskap og erfaringslæring (Gotvassli, 2019). Filstad sier det er viktig å være klar over fire forutsetninger for å utvikle en sterk læringskultur (2016). Disse kan oppsummeres som identifisering av læringsarenaer, bevissthet om at læring uansett foregår og kan oppstå på uformelle arenaer, tid og ressurser, og at læring og utvikling er kontinuerlige prosesser (Filstad, 2016). Ledelse for en sterk læringskultur, en kultur hvor lærende prosesser har gode forutsetninger og bidrar til å utvikle lærende organisasjon, involverer både individuelle og kollektive, formelle- og uformelle, og det relasjonelle i lærings situasjoner. «Det er derfor på mange måter medarbeiderinvolvering og medarbeideransvar som blir forutsetningen for en læringskultur» (Filstad, 2016, s. 260). Organisasjonens kultur og ledelse kan ha stor innvirkning på medarbeidernes atferd. Ledelse som er medarbeiderorientert kan bidra til en opplevelse av fellesskap og demokratiske beslutningsprosesser. «Motivasjon, gruppeprosesser, personalutvikling, samarbeidstiltak og kommunikasjonsforbedringer er alle viktige komponenter i slik ivaretagning av hele mennesket» (Børhaug et al., 2011, s. 104).

Desentralisering av ledelse gjør lærende organisasjoner bedre koordinert og lokalt kontrollert enn sine hierarkiske forgjengere (Senge, 1999). Tradisjonelle hierarkiske organisasjoner preges av ledelse som tenker og fatter avgjørelser, og ansatte som utfører handlinger. For lærende organisasjoner utgjør sammensmeltingen av tanker og handlinger hos alle medlemmer ledelse. Leders oppgave i lærende organisasjoner er å bidra til prosesser hvor læringen skapes i kritiske refleksjoner, hvor medlemmene stiller undersøkende spørsmål ved praksis og alternative muligheter. Grunnleggende for læring i organisasjonen er verdier som innvirker på handlinger som finner sted i praksis. Makt og beslutningsmuligheter forflyttes og fordeles slik at den enkelte får kreativ frihet og samtidig ansvarliggjøres. Ved å slippe kontrollen og gi frihet og engasjement til å handle skapes gode resultater og disiplinene kan bidra til at desentraliseringen fungerer (Senge, 1999). Senge peker på at kontroll i komplekse organisasjoner er en illusjon, fordi diktering av ordre i den ene enden ikke garanterer resultater i den andre. «Makten kan være konsentrert på toppen, men det å ha makt til å treffe beslutninger på egen hånd er ikke det samme som å være i stand til å nå sine mål» (Senge, 1999). Desentralisering bidrar til at alle i organisasjonen utvikler tro på at de kan påvirke og styre egne handlinger. Troen styrker motivasjonen for å lære og når grunnleggende psykologiske behov dekkes på en tilfredsstillende måte kan det gi indre motivasjon og velfungering i arbeid. Slike psykologiske behov kan være relasjoner til andre, selvbestemmelse, kompetanse og autonomi. «Mennesker lærer

raskest når de har en ekte følelse av ansvar for sine handlinger» (Senge, 1999, s. 289). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori støtter Senges argumenter om at kontroll og styring virker demotiverende for læring (Deci & Ryan, 2012). Også andre teorier om ledelse uttrykker tro på det kollektive ansvaret, hvor relasjoner og involvering er av betydning for å skape læring og resultater.

Distribuert ledelse, demokratisk ledelse og transformasjonsledelse er eksempler på ledelse som ser kollektivt på lederansvaret, og hierarkisk ledelse er motsatsen til denne typen ledelse (Ertesvåg & Roland, 2013). Styrken ved ledelse som ser kollektivt på lederansvaret er at kompetansen til de ansatte benyttes, at prosessen i større grad forplikter ansatte til organisasjonens mål og sammen hever hverandres motivasjon og moral (Ertesvåg & Roland, 2013). Kravet til ledelse i barnehager er både å løse daglige oppgaver og utfordringer, og samtidig bidra til utviklende prosesser, kollektivt og individuelt. Ertesvåg og Roland beskriver en todelt forventning til ledelse, transformasjonsledelse og transaksjonsledelse, og sier at en god leder benytter begge i sin ledelse (2013). Ifølge Ertesvåg og Roland vil transaksjonslederen i stor grad løse oppgaver fra dag til dag, og i mindre grad bidra til utvikling (2013). Denne typen ledelse motiverer ansatte ved bruk av belønning, goder eller støtte og på den måten sørger for å holde i gang driften (Ertesvåg & Roland, 2013). Jeg forstår begrepene transaksjon- og transformasjonsledelse ved å gå til de engelske opprinnelsene av begrepene, hvor *transact* viser til det å utføre eller overføre, mens *transform* forstås som å forvandle eller utvikle. Transformasjonsledelse kan beskrives som utviklings- og relasjonsorientert, mens transaksjonsledelse kan ses mer oppgaveorientert. «En kan si at transaksjonsledelse kan opprettholde status quo, men i liten grad skape grunnleggende endringer i organisasjonen» (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 99). Faktorer ved transformasjon som får betydning for organisasjonsutvikling kan være kultur og strategi, mens transaksjonsfaktorer kan være ressurser og strukturer (Ertesvåg & Roland, 2013). Barnehageledere må forankre ledelsen i begge ledelsestypene og balansen er vesentlig for å innfri samfunnsmandatet. Uten transformatorisk ledelse vil ikke barnehager være lærende organisasjoner (Ertesvåg & Roland, 2013). Distribuert ledelse er relasjonelt orientert og ser kollektivt på utførelse av ledelse. Den utviklet seg som en måte å se på ledelse som et alternativ til heltedyrkende individualistiske ledelsesideer (Gronn, 2008). Distribuert ledelse ser på ledelse som det som oppstår i relasjoner mellom mennesker (Gronn, 2002). Bøe trekker fram distribuert ledelse som positiv for utvikling, og ser på noen begrensninger og muligheter denne formen kan by på i lærende organisasjoner (Bøe, 2016). Hun sier distribuert ledelse bidrar til å engasjere ansatte, skape sammenhenger mellom praksis og fag, og dermed kan påvirke kvalitet (Bøe, 2016). I barnehageforskning har det ikke kommet tydelig fram at distribuert ledelse er mer enn delegering av oppgaver, men det innebærer en grunnleggende forståelse for hvordan

samhandling kan medvirke til å løse barnehagens oppgaver. «Med en forståelse av distribuert ledelse som delegering av oppgaver, kan man miste den kontinuerlige refleksjonen og diskusjonene som ellers finnes i en dynamisk distribuert ledelse hvor alle involverte engasjerer seg i meningskaping og utvikling av barnehagens praksis» (Bøe, 2016, s. 60). Myndiggjøring knyttes til begrepet *empowerment*, som står for frihet og demokratisering, og kan knyttes til danning (Schei & Kvistad, 2012). Bolman og Deal sier at avanserte organisasjoner investerer i utvikling, men også gir ansatte myndighet (2018). Myndiggjøring av ansatte kan ses som desentralisering av ledelse og handler både om informasjon, selvstendighet, deltakelse, samarbeid, likestilling og å omforme til meningsfulle oppgaver. «Å møte medarbeidere som subjekter er grunnleggende i myndiggjørende ledelse» (Schei & Kvistad, 2012, s. 145). Det handler om prosesser over tid hvor ansatte får og tar ansvar. I myndiggjørende ledelse er det viktig at alle utvikler sin kompetanse og sitt potensiale, og dette er en vesentlig lederoppgave (Schei & Kvistad, 2012).

I analyse og drøfting står opplevelser av egen og leders rolle hos assistenter i sentrum, og teori jeg har presentert benyttes som en reflekterende ramme. Jeg vil videre i oppgaven presentere metoden, vitenskapsteoretisk forankring og sider ved undersøkelsesprosessen før jeg analyserer, drøfter og sammenstiller perspektiver for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål i avslutning av oppgaven.

3 Metode

I min studie er assistenters opplevelser slik de ser den i den kontekst de befinner seg sentral i problemstillingen. Dette kommer fram ved at problemstillingen viser til assistenters perspektiv på et tema som i dette tilfellet er kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager.

Valg av metode for studien tar utgangspunkt i vurdering av hva som er fordelaktig for å belyse problemstillingen: *Hvordan oppleves kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager fra assistenters perspektiv?* Flere metoder kunne vært valgt, men metoden skal være formålstjenlig. Metoder hvor man når ut til et større antall informanter kunne gitt oppgaven et bredere omfang, men ville ikke gitt den samme nærheten til informantenes opplevelser. Kvantitative metoder, som spørreskjemaer, vil være basert på et større antall informanter og slike studier er gjerne basert på talldata (Ringdal, 2018). Jeg er ikke opptatt av tallmateriale i denne studien. Det er assistenters tanker om ledelse og kvalitetsutvikling som er sentralt, noe som får konsekvenser for forskningsdesign og valg av metode.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Posisjonering vitenskapsteoretisk er en stor og krevende jobb. Vitenskapsteori er et komplekst felt, men jeg vil forsøke å posisjonere min studie. Justesen og Mik-Meyer omtaler det å beskrive den virkeligheten mennesker befinner seg i som poenget ved fenomenologiske undersøkelser (2010). De sier det innen fenomenologi er viktigere å forstå enn å forklare fenomener slik informantene opplever dem (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Den subjektive opplevelse og bevissthet de har i form av yrkesrolle som assistent i barnehage, en opplevelse av livsverden, er hva det søkes innsikt i. En slik livsverden beskrives som den dagligdagse verden som informantene lever og gjør sine erfaringer i (Postholm & Jacobsen, 2018). Både konkrete og komplekse situasjoner, personer, roller eller objekter kan være del av slike erfaringer. Det handler altså om å forstå erfaringene og informantene sine perspektiv, altså hvordan assistentene opplever og erfarer egen rolle og ledelse i kvalitetsutvikling. Slik tilnærming peker mot kvalitative metoder. Studier hvor informantenes felles opplevelser, deres livsverden, vektlegges beskrives som fenomenologiske studier (Postholm & Jacobsen, 2018). Fenomenologisk perspektiv er altså ikke opptatt av å forklare eller finne årsaker til informantenes opplevelser. Det er derfor heller ikke vesentlig i fenomenologien om denne opplevelsen stemmer med en *virkelighet*, men anerkjenner at menneskers opplevelsesverden er like reelle som de er ulike. Edmund Husserl anses som grunnlegger av fenomenologien, og hans teorier om å fange individets opplevelse innenfra i sin

naturlige form før man kan forsøke å forstå eller forklare, har fått betydning i fenomenologisk tenkning (Dowling, 2007). Rasmussens beskrivelse av *livsverden* slik han forstår Husserl, beskriver hvordan forskeren ved innstendige og skapende refleksjoner setter egen forforståelse i parentes for å få tilgang på den andres subjektive opplevelsesverden. «Blikket på verden, min innstilling ændres, og udsynet, der før var farvet af ureflektet henleven, bliver med ét tydeligere og skarpere, hvorefter det gælder om at støde frem til tingenes vesen» (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 53) Den fortolkende fenomenologien, hvor den som studerer empirien ikke bare beskriver men også gir sine tolkninger, blir beskrevet som hermeneutisk fenomenologi (Postholm & Jacobsen, 2018). Min tilnærming og prosess vil jeg beskrive som hermeneutisk fenomenologisk og jeg vil videre utdype disse perspektivene.

3.1.1 Hermeneutisk fenomenologi

Metodedebatten har vært preget av et syn på vitenskap som kunnskap som objektive og ubestridelige fakta på den ene siden, på den andre siden at vitenskap om mennesker og sosiale fenomener bør omhandle systematiske fortolkninger (Nyeng, 2012). Hermeneutikken betegnes som fortolkningslære og kjennetegnende for den er at tekst, eksempelvis transkribering av intervju, er gjenstand for tolkning. I denne studien er det assistentens tanker og meddelelser jeg vil forsøke å få tak i fra transkribering av fokusgruppeintervjuene. Dette blir i analysen gjenstand for systematisk tolkning. Med fokusgruppeintervju som undersøkelsesmetode har jeg vært mer opptatt av ulike perspektiver og nyanser av disse, enn å finne en felles forståelse.

Hermeneutikken legger til grunn at det ikke er et vanntett skott mellom det som observeres, subjektet, og konteksten. Fortolkningen må foregå på flere nivå og det finnes mer enn en sannhet. Med en hermeneutisk tilnærming vil transkriberingene av fokusgruppeintervjuene være gjenstand for stadig fortolkning. Den sirkulære tilnærmingen trekker linjer til hermeneutisk sirkel. En slik tilnærming kan bidra til en prosess som veksler mellom her og nå i informasjonsinnsamlingen og utover den gjeldende konteksten. En tolkning på flere nivå både i lys av helheten og delene, subjektiv opplevelse i tekst og kontekst. Den hermeneutiske sirkel er en aktiv tolkning preget av veksling mellom de subjektive delene og helheten, og tolkningen her kan bidra til nytt innblikk og teori. «Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I hermeneutisk tilnærming er Gadamer en sentral person som særlig var opptatt av forskerrollen i tolkning av tekster.

Den som vil forstå en tekst, må tvert imot være rede til å høre etter hva den har å si. Av dette følger at en hermeneutisk skolert bevissthet fra første stund må være mottakelig for tekstens annerledeshet. Denne formen for mottakelighet forutsetter imidlertid verken saklig `nøytralitet` eller noen i retning av selvutslettelse, men omfatter tvert imot en pågående tilegnelse av egne for-meninger og for-dommer. Det gjelder å bli seg sin egen forutinntatthet bevisst, slik at teksten kommer til syne i sin annerledeshet. (Gadamer, 2003, s. 38)

Jeg har dette som utgangspunkt i min fortolkning, hvor min subjektivitet, fordommer og forforståelse, er noe jeg er bevisst kan påvirke forskningsprosessen. Selv har jeg aldri jobbet som assistent, men har i mange år vært leder og opparbeidet meg mer eller mindre bevisste tanker og meninger som kan påvirke mine muligheter for å se annerledesheten i tekster. I tillegg til utdanning og erfaring som leder i barnehage er også interesse og engasjement, som jeg beskrev i innledningen, del av det som utgjør min forforståelse. En viktig rolle for meg som i denne prosessen er refleksjoner over egen forforståelse og mulig innvirkning på tolkning av assistentenes perspektiver. Refleksjonene kan åpne for informantenes dypere opplevelser og perspektiver, enn det som umiddelbart trer fram før refleksjon over egen subjektivitet. I tolkningen ønsker jeg å forstå assistentenes opplevelse for å få en dypere forståelse av deres opplevelsesverden, og bruker erfaringer, forskning og teori som reflekterende ramme i analyse og drøfting. Informantenes opplevelser gir blick inn i deres opplevelse og gir meg ny forståelse om opplevelsen fra den som blir ledet sitt ståsted. Den nye forståelsen kan bidra til innsikt og kunnskap.

Problemstillingen for studien vektlegger mitt ønske om å gå i dybden, framfor å få et stort omfang av informanter. Nyeng omtaler kvalitative metoder som intensive studier som tar sikte på å si mye om lite, heller enn lite om mye, for å gi best mulig framstilling av sosiale fenomen (Nyeng, 2012). Han sier «Best mulig betyr her mest mulig detaljrik, nyansert og forståelsesskapende» (2012, s. 73). Postholm og Jacobsen beskriver to ulike utgangspunkt for en problemstilling, den ene er rettet mot forståelse og den andre av forklaring (Postholm & Jacobsen, 2018). Justesen og Mik-Meyer viser et generelt skille mellom problemstillinger (2010). Litt forenklet kan man si at problemstillinger som henviser til kvantitative metoder gjerne er basert på *hvorfor-spørsmål* som søker å forklare og finne en mer allmenngyldig sannhet, mens kvalitative metoder i større grad legger vekt på konteksten og søker å beskrive denne (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien tar sikte på å få et blick inn i informantenes opplevelser. Målet er å få tilgang til assistentenes

opplevelser av egen og leders rolle i kvalitetsutvikling i barnehager, for å belyse problemstillingen. Utgangspunktet for studien er ikke å forklare eller teste ut hypoteser, men heller å beskrive og få tilgang på erfaringer og informantenes livsverden. Det å få blikk inn i informantenes opplevelser og beskrive, heller enn å teste hypoteser eller å forklare, er sentralt i problemstillingen og må være ledende for metodevalg. Slike forskningsmetoder som tar utgangspunkt i formål om å beskrive omtaler Ringdal som kvalitative metoder (2018). Der hvor kvantitative metode tar sikte på å finne allmenngyldig teori er kvalitative metoder mer opptatt av å beskrive og forstå sosiale fenomener og situasjoner. Jeg vil belyse deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming, før jeg går nærmere inn på fokusgruppeintervju som er valgt som metode i denne studien.

3.1.2 Deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming

Induktiv og deduktiv tilnærming ses som to ytterpunkter innen forskning. Deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i en hypotese eller teori som skal testes ut i empirien. En slik tilnærming omtaler Nyeng som hypotesetestende (2012). Med en slik tilnærming har forskeren gjort seg noen antagelser om det som skal undersøkes og vil søke å bekrefte eller avkrefte antagelsene. Induktiv tilnærming i forskning ønsker å gå ut med åpent sinn og studere fenomener i virkeligheten, og ut fra disse systematisere og danne teorier (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen hevder at forskeren alltid vil ha med forforståelse, sin egen subjektive erfaring, som gjør at det umulig å stille seg helt åpen (2018). På den andre side trekker de også fram at det å kun forholde seg til en teori vil være en umulighet da disse i sin rekke ofte baseres på observasjoner gjort i den levde verden (Postholm & Jacobsen, 2018). Nyeng hevder det er mest naturlig at både det induktiv og deduktiv er involvert i empirisk forskning (2012). I Abduktiv tilnærming er et dialektisk forhold mellom teori, data og forskerperspektivet vektlagt (Postholm & Jacobsen, 2018). Her er både forskerens erfaringer, analyse av data, og utvikling av teori en kontinuerlig problemløsende prosess (Postholm & Jacobsen, 2018).

I denne studien har jeg en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming åpner for en veksling mellom informantenes perspektiv, teori og min egen forforståelse og subjektive opplevelser og erfaringer. For meg er det å bli klar over min forforståelse og subjektive erfaringer en viktig bevisstgjøringsprosess når jeg skal gjennomføre undersøkelsene, og i arbeid med analyse og drøfting. Bevisstgjøringen åpner tanker for hva som er mine egne erfaringer, hva som er basert på teori og hva som er perspektiver jeg får fra informantene, og dermed stille mest mulig åpen for informantenes perspektiver. Jeg har lest mange artikler, faglitteratur og ulike rapporter om kvalitet, kompetanseutvikling, ledelse og særlig lagt

vekt på å søke teori om assistentrollen. Det var med som et bakteppe når jeg utformet intervjuguide til fokusgruppeintervju, i spissing av problemstilling og ved valg av informanter. Prosessen har vært preget av en veksling, eller sirkulær bevegelse, mellom assistentenes perspektiv og mitt eget perspektiv som subjektiv opplevelse og knyttet til teori og tidligere forskning.

3.2 Forskningsdesign

Nygaard sier at forskningsdesign er hele rammeverket for hvordan forskningen er tenkt utført (2017). For at forskningsdesignen skal være hensiktsmessig for å besvare problemstillingen må den ta hensyn til hvordan studien skal gjennomføres, hvem som skal delta, hva det skal settes søkelys på og hvem som er aktuelle kandidater. Det viktigste kriteriet for en vellykket forskningsdesign er at den er velegnet til formålet (Nygaard, 2017). Problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven tar sikte på å få tilgang til assistenters tanker om kvalitetsutvikling og barnehageledelse. Den er forholdsvis konkret, noe som gir klare føringer for forskningsdesign. Rent tematisk handler studien om hvordan assistenter ser på egen og leders rolle i kvalitetsutvikling i barnehager. Rolle slik jeg forholder meg til det i studien er knyttet til yrket med de oppgaver og krav som stilles i stillingsbeskrivelser og samfunnsmandat. Problemstillingen viser både ledelse og assistenter som sentrale i problemstillingen og jeg har gjort flere vurderinger med tanke på hvem som skal være informanter til denne studien. Jeg vil komme tilbake til noen valg under etiske vurderinger. I vurdering av metode har jeg lagt vekt på assistenters tanker og opplevelser, noe som igjen får innvirkning på metodevalg og forskningsdesign.

3.3 Fokusgruppeintervju

I studien har jeg valgt fokusgruppeintervju med assistenter i barnehage som metode. Halkier peker på at gruppeintervju og fokusgruppeintervju ikke er det samme, men at det har en tendens til sammenblanding av begrepene (Halkier, 2010). Begrepet fokusgruppeintervju har opprinnelig vært benyttet særlig innen markedsføringsforskning, men utviklet seg videre til å bli tatt inn i sosiologisk forskning i et forsøk på å gjøre kvalitative metoder mer analytiske og systematiske (Halkier, 2010). Innen utdanningsforskning kan fokusgruppeintervjuet benyttes til å belyse gruppers fortolkninger og erfaringer, og i mindre grad til å produsere data om individuelle livsverdener. Årsaken til dette er antallet deltakere i fokusgruppeintervju, og at interaksjonen mellom intervjuer og enkeltinformanten kan være mindre omfattende enn ved individuelle intervjuer (Halkier, 2010). I min studie var fokusgruppene forholdsvis små, med kun 3 informanter i hver, og gjennomføring med få informanter gjorde opplevelsen av situasjonen forholdsvis nær.

Fokusgruppeintervju er en metode hvor den som forsker samler en gruppe som skal samtale over et gitt tema (Halkier, 2010). Gruppen består gjerne av 5-10 informanter, men kan både være færre eller flere, vurdert ut fra behovet og problemstillingen. I gruppeintervju foregår samspill i stor grad mellom informantene og den som intervjuer, mens det i fokusgruppeintervju er en samtale mellom informantene som modereres av intervjueren. Den som intervjuer setter temaene det samtales om, men er i mindre grad aktiv og deltakende i samtalen. Målet med fokusgruppeintervjuer er at informantene skal diskutere et bestemt tema som moderatoren ønsker innblikk i (Halkier, 2010). Ved å observere samtalen mellom informantene trer komplekse personlige erfaringer, meninger og tanker fram for den som forsker. Fokusgruppeintervjuet kan derfor være egnet for å få fram informantenes opplevelser og tanker om et gitt tema (Halkier, 2010). Halkier viser til David Morgans definisjon av fokusgruppeintervju hvor det gitte temaet og samtalen mellom informantene utgjør datagrunnlaget (2010). Hun sier at det i det sosiale samspillet foregår en betydningsdannelse, en utvikling av taus kunnskap som er så selvfølgelig del av erfaringer og samspill at de sjelden uttrykkes eksplisitt til tross for at de styrer atferden. Fokusgruppeintervjuet kan bidra til at slike selvfølgeligheter av erfaringer blir tydeliggjort og på den måten blir tilgjengelige for forskeren (Halkier, 2010). Ved å benytte fokusgruppeintervju kan jeg få tilgang til informantenes fortolkninger av sosiale situasjoner og normer som belyser disse. Fokusgrupper er spesielt egnet til å få fram informasjon om tema som er lite forsket på (Halkier, 2010). Fokusgruppeintervju har en *ikke-styrende* intervjuform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). I dette ligger det at det viktigste ved metoden er å få fram mange av informantenes tanker og at det fasiliteres ved at intervjueren har en lite framtrædende rolle, men heller opptrer som moderator som setter tema. Moderatoren skal bidra til en atmosfære som inviterer til dialog hvor flere synspunkter kan få plass. Den skal altså først og fremst bidra til at flest mulig synspunkter trekkes inn i dialogen på gitte emner og det er ikke et mål å bli enige (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervju skal altså ikke bidra til å finne løsninger eller riktige svar, men heller at fortolkninger og erfaringer som eksisterer i gruppa kommer fram.

Hovedtemaer for samtalen settes av meg som moderator, men informantene har mulighet for å utvikle dialogen ved at undertema kan oppstå underveis. Moderatoren kan derfor tillate refleksjoner uten å ha for stramme rammer for spørsmål som stilles. På den måten blir intervjuet mer organisk og fokusgruppeintervjuer egner seg derfor ved eksplorerende studie på temaer eller vinklinger vi har lite forskning eller kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann peker på at det er den frie og livlige dialogen som særlig gjør fokusgruppeintervju egnet til eksplorerende forskning når informantens spontane tanker og erfaringer får fritt utløp (2015). Det gjør også at det kan gi et mer

kaotisk preg som gjør transkriberingene og analyse krevende. Samtidig er det i dette livlige kaos i intervjusituasjonen at mulighet for genuine innblikk i informantenes tanker og opplevelser kan bli tilgjengelige. Ved bruk av fokusgruppeintervju er det vesentlig å ha gjort gode vurderinger både på hvem som deltar, hvor mange de skal være og hvordan informanter rekrutteres (Halkier, 2010). Det er særlig viktig å planlegge og reflektere over hvor og hvordan fokusgruppeintervjuet skal innrammes og modereres sånn at grunnlaget for god atmosfære og ordveksling blir best mulig (Halkier, 2010). Jeg vil videre gå mer inn på prosessen med fokusgruppeintervjuene og beskrive hvordan undersøkelser har foregått, og noen valg jeg har tatt. Jeg starter med et delkapittel hvor jeg presenterer rekrutteringsprosessen, deretter planlegging og gjennomføring, før jeg beskriver transkribering og analyseprosessene.

3.3.1 Rekruttering

Perioden jeg søkte etter informanter var sammenfallende med at omikronvarianten tok tak i Trondheimsregionen, og barnehager og de ansatte var preget av dette. Det gjorde at henvendelser jeg gjorde ble høflig avvist. Jeg var forberedt på at assistenter ikke er enkle å rekruttere som informanter. Det kan ha flere årsaker, og en av de er at assistenter i barnehager gjerne har lite formell kompetanse og kan ha mindre selvtillit med tanke på hvordan de ser på det de har å bidra med i forskning. Jeg har gjort mange forsøk på å få informanter, både pr e-post, telefon og direkte i egne nettverk. I tillegg var jeg fysisk i barnehager for å synliggjøre, ufarliggjøre og på den måten kanskje rekruttere flere. Jeg luftet også mulighetene for å gjennomføre fokusgruppeintervjuene digitalt i et håp om at det skulle bidra til at flere meldt seg. Heldigvis lyktes jeg til slutt med å få nok informanter til å gjennomføre fysisk. Jeg har lagt vekt på å få tilgang på assistenters tanker og opplevelser i denne studien og valget falt noe naturlig på assistenter som informanter.

At min studie tar utgangspunkt i kvalitetsutvikling i barnehager hvor alle skal med, har medført valg om å rekruttere informanter fra barnehager som har deltatt i Rekom i Trondheimsregionen. Bakgrunnen er at statlige føringer og rapporter i tilknytning til kompetansestrategien fremhever barnehagebasert kompetanseutvikling som gunstig tiltak for å utvikle barnehager som lærende organisasjoner. Jeg har gjennomført 2 fokusgruppeintervju med 3 informanter i hver gruppe. Hvert fokusgruppeintervju har bestått av assistenter fra samme barnehage. Det er derfor assistenter i to barnehager som har vært inkludert som informanter. Barnehagene jeg har rekruttert informanter fra er relativt store enheter. Med det mener jeg enheter som har mer enn 5 avdelinger og hvor det totale

antallet assistenter har vært tosifret. Mitt utgangspunkt er prinsippet om at alle skal med i kompetanse og kvalitetsutvikling og jeg har valgt å ta utgangspunkt i informanter som ikke har krav til barnehagefaglig kompetanse i stillingsbeskrivelsen. Jeg har ikke gjort et skille på om ansettelsesforholdet til assistenten er midlertidig eller fast.

3.3.2 Planlegging og gjennomføring

I planlegging av fokusgruppeintervju har jeg vurdert hvem som benyttes som informanter, hvor fokusgruppeintervjuet skal foregå og ha slags rolle jeg selv skal ta i intervjuene. Forforståelse, praktiske og etiske vurderinger og valg av hva som er mest formålstjenlig for å belyse problemstillingen har påvirket valgene.

Valg av hvor fokusgruppeintervjuet skulle gjennomføres var viktig. Det fysiske rommet intervjuet gjennomføres i kan påvirke informantene som i neste omgang kan få innvirkning på dataene (Halkier, 2010). Samhandling og atmosfære i intervjuene skal skape en ramme som positivt innvirker på informantene sånn at de villig deler sine opplevelser og tanker om temaer jeg som moderator har valgt. For å få empiriproduksjon som er best mulig er det nødvendig å gjøre bevisste valg også med tanke på lokalisering av intervjuene (Halkier, 2010). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene i barnehagene hvor assistentene er ansatt, og fikk mulighet til å gjennomføre de på kveldstid. Det gjør at informantenes personvern og anonymitet også ble bedre ivarettatt noe assistentene selv uttrykte et behov for. For assistentene er barnehagen de jobber i et kjent sted, noe jeg antok kunne bidra positivt til samhandling og dialog ved at de opplevde stedet avslappende. I tillegg begrenset det omfanget av bakgrunnsstøy i opptakene noe som forenklet transkriberingen. Et slikt valg blir omtalt som emnerelevant sted (Halkier, 2010). Hun sier at vante omgivelser kan bidra positivt, i tillegg til at det henspiller dialogen på emnet og derfor også temaene intervjuet skal omhandle (Halkier, 2010). Fokusgruppeintervjuene startet med en introduksjon hvor jeg fortalte litt om prosjektet og introduserte meg selv. Deretter presenterte jeg framgangsmåte og gjennomføring av intervjuet. Før det formelle intervjuet startet la jeg opp til en kort presentasjonsrunde for informantene. Dette er i tråd med de anbefalingene Halkier kommer med om å løse stemningen og skape rammer som bidrar til interaksjonen og dialogen (2010). Hun sier informantene har behov for et minimum av ledelse for at det skal bli en god situasjon ved at moderatorens rolle og intervjuform presenteres (Halkier, 2010). I introduksjonen forklarte jeg hvordan intervjuet ville gjennomføres og presenterte samtalekortene. Kortene var planlagt som samtalestartere hvor hvert kort hadde et spørsmål tilknyttet tema. Det var seks samtalekort, ett for

hvert tema, og spørsmålet på kortet innleder samtalen. Jeg forklarte i introduksjonen at det var dialogen dem imellom jeg var interessert i, men at jeg underveis kunne komme med oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål om det var noe jeg ønsket å høre mer om. Jeg var forberedt på at det kunne være utfordrende å få i gang samtalen. Samtidig er dette et forum som informantene selv har takket ja til, og de som stiller kan være assistenter som er trygge i rollen som assistent eller av personlighet, og derfor mer avslappet i intervju. En ulempe ved det er at utvalget informanter kan være smalere enn om alle assistenter har vært inkludert. For å få bredere utvalg måtte jeg valgt en annen metode. Da vil det vært mer vekt på mengde og omfang, og ikke det å gå i dybden slik jeg er ute etter, noe som etter min oppfatning gjør slike metoder mindre egnet til formålet.

I intervjusituasjonene satt jeg sammen med informantene, noe som var mest naturlig og også gjorde at jeg fikk nærhet. Jeg brukte det meste av tiden på å lytte til informantenes samtale, men hadde forberedt spørsmål og stikkord som jeg brukte som en slags sjekklister. Når utsagn var særlig interessante, om noe var uklart eller om jeg ønsket at informantene skulle si mer, brukte jeg spørsmålene og stikkordene. Som moderator i fokusgruppeintervjuet hadde jeg lagt opp til at jeg skulle ha en tilbaketrasket rolle, samtidig var temaene og rammene for intervjuet mer styrende ved at de var utviklet og klargjort av meg som moderator. I utgangspunktet forventet jeg at de som melder seg som informanter har gjort et bevisst valg om at de ønsker å dele tanker og derfor er mer aktive, samtidig var jeg også forberedt på at det kunne være behov for at jeg skulle trekke inn informanter som ble mindre meddelsomme. Min erfaring fra fokusgruppeintervjuene var at dialogen fløt lett og at alle bidro, men på noen måter kan enkeltinformanter i større grad ha satt standard for samtalen eller trukket den i visse retninger. I planleggingen av undersøkelsen ble prosjektet godkjent av NSD, og bruk av lydopptak har vært inkludert i søknaden. Jeg tok opp begge fokusgruppeintervjuene på opptaker og har selv transkribert opptakene. Videre vil jeg gå mer inn på transkriberingsprosessen.

3.3.3 Transkribering

Begge fokusgruppeintervjuene har vært transkribert fra opptak. Jeg har selv transkribert begge intervjuene noe som har vært en omstendelig prosess. Det var noe jeg var forberedt på at det kunne bli, med tanke på at fokusgruppeintervju kan ha en livlig ordveksling. Informantene i fokusgruppeintervjuene var svært meddelsomme, noe jeg tar som et tegn på at situasjonen og atmosfæren var avslappet og positiv for informantene. Det at samtalene var livlige gjorde at jeg måtte høre transkriberingene mange ganger, og ofte spole tilbake gjentatte ganger for å høre alle innspill.

Noen av årsakene til det var at informantene til dels fullførte hverandres setninger, til dels avbrøt hverandres innspill og også bygget videre fra det en annen hadde sagt. Jeg opplevde at alle informantene var like aktive totalt sett, men i større og mindre grad i løpet av de ulike temaene. Intervjuene varte mellom 1,5 og 2 timer begge gangene og transkriberingen hver av gangene var mellom 30 og 35 sider. I transkriberingen har jeg kuttet fyllord som jeg ikke opplevde hadde betydning for analysen. Jeg har også transkribert teksten mer dialektsnøytral for å unngå gjenkjenning og sikre personvernet.

3.3.4 Analyseprosessen

Analyseprosessen har vært en langvarig prosess som startet tidlig og har vært sirkulær. Umiddelbart etter gjennomført intervju skrev jeg ned de første tankene jeg fikk og ytringer som jeg la merke til. Dette samlet jeg i stikkord som jeg tok med meg til veiledning, hvor jeg fikk bearbeidet og reflektert over inntrykk og erfaringer fra intervjuene. Noen trekk kom allerede fram for meg på dette stadiet. Ringdal påpeker at man skal være forsiktig med å låse seg og konkludere for fort (Ringdal, 2018). Min analyseprosess stoppet ikke der, men har vedvart gjennom skriveprosessen. Det som *slo imot meg* i første omgang, har jeg tatt med, men ved å studere transkripsjonene gjentatte ganger har jeg vært på søken etter flere perspektiver enn førsteinntrykket. Det gjør at jeg unngår å miste verdifull informasjon ved å redusere tolkningsmulighetene tidlig i prosessen noe Nyeng (2012) sier er viktig. Kvalitativ analyse er både en kreativ og systematisk prosess (Tjora, 2018). I min studie har analysens kreative element vært veksling mellom perspektiver og undring over nye innblikk som har gjort at jeg underveis har funnet ny teori som jeg har brukt videre i tolkningen. Jeg har søkt i litteratur og Senges teori har stått fram og blitt en betydelig del av analyse og drøfting. Utover i prosessen opplevde jeg at Senges tanker om ledelse av lærende organisasjoner ble særlig interessante, noe jeg synes var interessant fordi jeg som leder i barnehage i mange år, hadde et bevisst forhold til hans læringsdisipliner, men ikke teorier han har om ledelse. Veksling mellom teori og informantenes opplevelser har vært tidkrevende, men også givende del av forskningserfaringen. Det har til tider gitt hodebry, men også bidratt til at jeg har fått tak på flere nyanser av opplevelser. Jeg har søkt å forstå erfaringer fra informantene, deres perspektiv og narrativ, og basert analysene på dette. Målet med analysen har vært å få ny innsikt om ledelse fra perspektivet av de som blir ledet i barnehager. Ved at jeg har satt egen forforståelse litt på vent har jeg fått innblikk i nyansene av informantenes opplevelser. Postholm og Jacobsen sier hensikten med kvalitative analyser er å finne mønster og samle disse i kategorier eller temaer (2018). Med et transkribert materiale på 60 sider, og inntrykk fra intervjuprosessen, må materialet sammenfattes for å få oversikt som kan presenteres. Systematiseringen har bestått av gjentakende

gjennomganger av transkriberingene som grunnlag for kategori, koder og tabell. Det startet med at jeg benyttet farger for å kategorisere uttalelser og studere betydning. De ulike uttalelsene samlet jeg i tabell hvor uttalelse var i første kolonne, tema og meningsfortetting i andre kolonne, teori og tolkning i tredje kolonne og hva det ikke snakkes om i siste kolonne. Kvale og Brinkmann beskriver meningsfortetting som en prosess hvor lange uttalelser blir forkortet slik at meningene beskrives i få ord (2015). I sitatene i første kolonne har jeg delvis satt sammen flere sitater fra en informant til en sammenheng, men jeg har også delt opp. Informantene utfyller hverandres opplevelser, og prosessen med å sette sammen hver av informantene sine uttalelser og dele for så å se i sammenheng med andres, har bidratt til at jeg har fått tak i nyanser. Ettersom fokusgruppeintervjuene bærer form av dialog, var ofte den enkelte informants opplevelser delt i flere uttalelser. Ved at jeg underveis i analysen så på hver enkelt informant sine uttalelser og satte dem sammen fikk jeg mer sammenheng i perspektivet til informantene. Under viser jeg et lite utsnitt av tabell på hvordan systematiseringen har sett ut.

Sitat	Tema/meningsfortetting	Tolkning/teori	Hva snakkes ikke om?
<i>For det merker vi jo, jeg merker det i hvert fall veldig godt, når vi har personalmøter at det er pedagogiske ledere som hele tiden..også prøver du å komme med innblikk, legge fram ting..ja, og da syns jeg ikke du får gehør om ikke du har noen ting på papiret..ja..hvordan skal jeg uttrykke det da..? Ja, hvis du er assistent da, da skal du bare sitte og observere og ta inn det som blir sagt. Også er det noen ganger også at de får et sånn «aha»-det har vi ikke fått med oss, sånn har vi ikke oppfattet ting. Og da har du liksom lyst til å si at det er fordi at dere kommer aldri og spør en assistent om råd. Det gjør de jo ikke og da får de en sånn aha-opplevelse faktisk.</i>	Medvirkning- bli hørt Roller-bidrag Å få gehør, opplevelse av betydning Observatør- passiv	Medvirkning i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er av avgjørende betydning for organisasjonsmedlemmers holdning til forandring (Irgens, s. 43) Læringssituasjoner som medfører passivisering. «frakobling» (Haugset et al, s. 65)	Ledelse Samarbeid Teamarbeid Ulike kompetanser, faglige ulikheter Lederen som kunnskapsrik, faglig ressurs

(Tabell 3: Utsnitt av tabell for systematisering og analyse)

Intensjonen med koder og kategorier i min prosess var å avdekke og komprimere innholdsmessig det informantene snakket om. «Koding, kategorisering og begrepsdannelse er redskaper for å danne seg et overblikk over datamaterialet og få redusert på noenlunde systematisk vis» (Halkier, 2010). Jeg benyttet koder som foreløpige markører for deler av innhold i transkriberingene. Deretter var ulike markører som innholdsmessig hadde sammenheng satt i kategorier. Halkier beskriver hvordan kondensering, sammenheng, motsetninger og konsekvenser mellom koder, kan bidra til å redusere innholdet i kategorier (2010). Bruken av koder og kategorier har bidratt til å sortere og trekke fram

vesentlige opplevelser som informantene uttrykte, jeg fikk oversikt over innholdet og emner i transkriberingene min. Innsikten i innholdet benyttet jeg videre i en prosess basert på hermeneutiske prinsipper. Jeg vekslet mellom helhet, egen tolkning og delene. Vekslingen kan sikret at tolkninger ikke går utover det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015).

I følge Postholm og Jacobsen må forskeren forsøke å være mest mulig fordomsfri (2018). Da egen forforståelse er utfordrende, og kanskje ikke mulig eller ønskelig å legge bort, ser jeg den som del av analyseprosessen. I følge Postholm og Jacobsen er abduksjon en kontinuerlig prosess med vekslingen mellom informantenes perspektiver, forskerens perspektiv og teorier fra tidligere forskning (2018). Analysen i studien har vært en veksling mellom egen forforståelse, perspektiver informantene har delt i fokusgruppeintervjuene, og relevant teori. Man kan si at jeg har teorien som fundament i analysen, og at jeg bruker teori jeg på forhånd hadde gjort meg kjent med eller ble oppmerksom på underveis i prosessen i et dynamisk spill med informantenes uttalelser fra fokusgruppeintervjuene. For å få tak på informantenes perspektiv har jeg forsøkt å være mest mulig bevisst min subjektivitet og sette mine egne opplevelser til side for å få tak på informantenes perspektiv. Kvale og Brinckmann sier at det i analyser av intervjuer ofte blir benyttet flere teknikker og at analysen flyter mellom disse heller enn å benytte en spesifikk teknikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Beskrivelse av bricolage, hvor ulike teknikker benyttes fritt som en eklektisk form for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015), har likhetstegn med min analyseprosess. Ulike sider ved tematisk analyse, narrativ analyse og Moustakas modifisering av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden slik beskrevet av Postholm og Jacobsen (2018, s. 161) kan beskrive deler av analyseprosessen min. Videre i oppgaven vil jeg gi en kort refleksjon over forskningsprosessen og egen påvirkning på denne. Deretter vil jeg presentere noen etiske vurderinger og vurdere kvalitetskriterier ved studien, før jeg går videre til analysen og drøftingen.

3.4 Etiske vurderinger

Etiske perspektiver er en viktig del av forskning og i denne studien har noen etiske problemstillinger oppstått som har påvirket mine valg. Jeg vil først si noe om generelle retningslinjer for etikk i forskning før jeg går nærmere inn på spesifikke etiske problemstillinger og valg jeg har tatt i denne studien. I forskning er skjønnsutøvelse, og blant dette etisk skjønn, av vesentlig art. Der hvor mennesker er del i forskningen er det vesentlig at informantene ikke skal bli belastet eller skadet av deltakelse i forskningen. Etisk skjønn er mer enn de fastsatte reglene for forskning. I tillegg til å følge etikk i forskning som beskrevet i reglementet for forskning ved Dronning Mauds Minnes Høyskole, som denne

studien er tilknyttet, handler forskningsskjønn ifølge Fossheim og Ingierd (2015) om mer enn det. De sier det handler om vurderinger som må tre inn når nedskrevne regler kommer til kort (Fossheim & Ingierd, 2015). Informanter som deltar i forskning, skal samtykke til deltakelsen. Informanten skal være informert om hva deltakelsen innebærer, at det er frivilling og at samtykket kan trekkes på ethvert tidspunkt. Jeg informerte deltakerne både skriftlig og muntlig. Informantene fikk tilsendt samtykkeerklæring og denne ble også gjennomgått og signert i forbindelse med intervjuene. Noen av informantene hadde spørsmål om personvern, og spørsmålene ble besvart direkte i innledning til intervjusituasjonene. Samtykkeerklæringen var utarbeidet av meg med utgangspunkt i Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer (vedlegg 1: «Forespørsel og informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt» og vedlegg: «Samtykke til deltakelse i studien»). Ettersom jeg skulle benytte lydopptaker i forskningen ble prosjektet søkt inn til NSD og ble godkjent 19.1.2022 (Vedlegg 4: Vurdering NSD).

Underveis har jeg gjort ulike etiske vurderinger. I starten av prosessen vurderte jeg å bruke både assistenter og ledere som informanter. Etter en etisk vurdering og hva som var hensiktsmessig for studien, valgte jeg assistentperspektivet. På den måten kunne jeg unngå etiske utfordringer ved at to informantgruppene kunne oppfattes å bli stilt opp mot hverandre. Jeg gjorde også etiske vurderinger for hvordan jeg kunne sikre informantenes anonymitet. Jeg vurderte både barnehagestørrelse, antall informanter, hvordan jeg rekrutterte informanter og hvor intervjuene skulle gjennomføres. Det var vesentlig for meg at informantene skulle være i kjente og trygge omgivelser for å skape en god atmosfære som inviterte til at informantene delte perspektiver. Samtidig ville jeg verne om anonymiteten og personvernet sånn at ikke informantene skulle bekymre seg for hvem som fikk vite at de deltok og hva de delte. Alle disse, til dels praktiske, vurderingene endte med valg om å sende ut informasjon og oppfordring til deltakelse bredt, men samtidig direkte til hver enkelt mulig informant. Valg av barnehager baserte jeg på at de skulle være store enheter med mer enn 5 avdelinger/grupper eller tosifret antall assistenter, noe som kunne gjøre deltakelse mindre synlig i organisasjonene. Intervjuene ble gjennomført i barnehagene, men utenfor åpningstid, noe som igjen gjorde det mer anonymt hvem som deltok. I transkribering, analyse og drøfting har alle stedsanvisninger, navn eller beskrivelser som kan kompromittere anonymitet blitt utelatt. Også dialektvariasjoner er utelatt og transkriberingen er utført i tilnærmet bokmåls form.

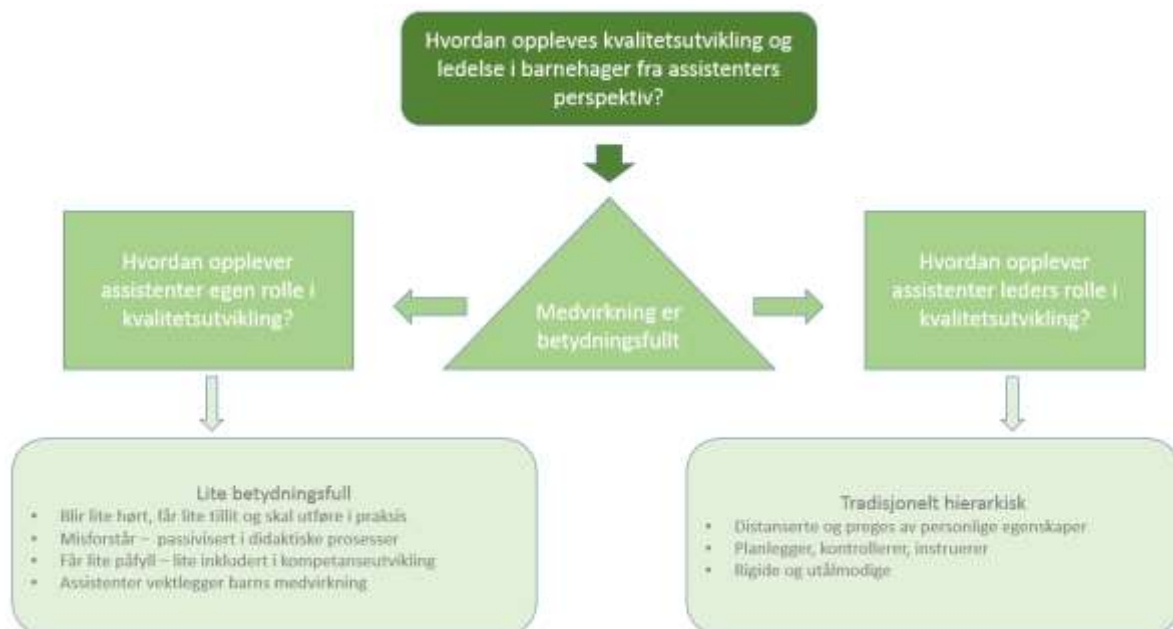
3.5 Kvalitetskriterier

Begrepene pålitelighet, generaliserbarhet og gyldighet er godt etablerte begreper som kvalitetskriterier for kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s. 79). Ringdal trekker fram begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som alternativer for kvalitative metoder, men sier at begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet allikevel er nyttige (Ringdal, 2018). Studiens reliabilitet handler i utgangspunktet om mulighetene for reproduksjon av studien, altså om studien kan gjentas og gi tilsvarende resultat. Postholm og Jacobsen argumenterer for at refleksjonen over forskningsprosessen og forskerens påvirkning på resultatet i størst grad kan si noe om reliabilitet (2018). Min vurdering av prosjektets reliabilitet styrkes ved at jeg synliggjør valgene jeg har tatt, min egen situering og mulige feilkilder. Denne refleksjonen er både trukket fram i kapittel 3.4, 3.5 og gjennomgående i oppgaven, og sier noe om hvorvidt problemstilling, metoder, empiri, analyse og teori har logiske sammenhenger, det synliggjør prosessen. På denne måten kan leseren reflektere over reliabiliteten ved studien, i tillegg til å vurdere refleksjoner jeg synliggjør i studien.

Studios validitet handler i stor grad om de logiske sammenhengene er til stede, altså om det er faglig troverdige sammenhenger og begrensninger og om de er synliggjort (Postholm & Jacobsen, 2018). I metodekapittelet har jeg redegjort for valg av metode, som jeg mener er egnet for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmål. I teorikapittelet har jeg også synliggjort bakgrunn for problemstilling og forskningsspørsmål, og videre benyttes de i analyse og drøfting. For å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål kunne ulike metoder vært benyttet, men omfanget på studien og problemstillingen gjør allikevel noen metoder mindre aktuelle. For å få tilgang på assistentperspektivet er metodevalget hensiktsmessig. Det kan stilles spørsmål ved om enkeltinformantenes opplevelser trer tydelig fram. Kanskje påvirker informantene hverandre sånn at nyanser ikke kommer like tydelig fram, eller den som først tar ordet setter standarden for det informantene snakker om. Jeg har vurdert at studios utgangspunkt med å få assistentstemmen inn i forskning og at setting og atmosfære appellerer til assistenter slik at de villig deler veier opp for ulemper, noe som bidrar til formål for studien. På den måten kan fordeler veier opp for ulemper og tale for metodens egnethet i studien. Studios forskningsgrunnlag er begrenset med kun 6 informanter. Andre eller flere informanter kunne gitt andre eller motstridende perspektiver. Formålet var ikke å få et bredt utvalg, det var derimot viktig å gå mer i dybden, altså å få bredere forståelse av opplevelser fra de som blir ledet.

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet presenterer, analyserer og drøfter jeg opplevelser informantene delte, noe som skal bidra til å svare ut problemstillingen: *Hvordan oppleves kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager fra assistenters perspektiv?* Gjennom prosessen framstår **medvirkning** som den mest markante opplevelsen informantene uttrykker relatert til både egen og leders rolle, satt i nær forbindelse med kvalitetsutvikling i barnehager. Informantenes opplevelser er visualisert i figur 2. Problemstillingen for studien står øverst. Den mest markante opplevelsen står i trekanten i midten. Forskningsspørsmål og opplevelser om egen rolle står til venstre for det mest markante funnet, mens forskningsspørsmål og opplevelser om ledelse står til høyre.



Figur 2: Oversikt over informantenes opplevelser

Til grunn for studien legger jeg at ansatte i barnehager skal forvalte og utføre samfunnsmandatet og bidra til å være lærende barnehager. Jeg forventet at barnehagens samfunnsmandat og læring var sentrale temaer i informantenes opplevelser. I lys av hermeneutisk forståelse og med en abduktiv tilnærming vil jeg løfte temaene fram i oppsummeringen til tross for informantene i liten nevnte dem spesifikt. Til slutt reflekterer jeg over egen påvirkning på forskningsprosessen. I avslutningen forsøker jeg å løfte funn i studien litt opp for å se muligheter og behov for videre forskning.

For å synliggjøre funn fra undersøkelsene, vil jeg sitere dialog og enkeltytringer direkte og i tillegg parafrasere. For å lette leseforståelse er direkte sitater utført etter disse kriteriene:

- Direkte sitater av dialog markeres med innrykk og fiktive navn
- Direkte sitat av enkeltutsagn markeres kursiv i teksten
- Understreking benyttes når informanten selv understreker noe
- Store bokstaver benyttes når uttrykk er høye/kraftige
- ... benyttes når informanten tar pause
- () benyttes der informantene leser opp noe, i parentes det hen leser fra
- Kolon og «» benyttes der informantene ytrer seg som leder de referer til
- [] benyttes for å innramme uttrykk av latter

I inngang til studien var utviklingsarbeid (Rekom) sentralt, men min hensikt var ikke å gjøre en spesifikk vurdering av ordningen. Utviklingsarbeid var tydelig i spørsmålene i intervjuguide og samtalekort, og informantene var klar over min vinkling mot dette. I prosessen ga ytringene til informantene mindre markert skille av det generelle fra barnehagehverdagen og konkrete opplevelser tilknyttet Rekom. De uttrykte usikkerhet knyttet til hva som har vært relatert til Rekom og ytringer kan tyde på at det kun har vært et lite antall arenaer av utviklingsarbeid. Ytringene til informantene gir inntrykk av at Rekomarbeid i liten grad har fått feste i praksis i barnehagen. Min vurdering er at det ikke har stor betydning for studien at Rekom ble mindre framtrødende. Det som kommer fram i undersøkelsesprosessene kan fortsatt tjene til formålet og bidra til å belyse problemstillingen.

For å belyse forskningsspørsmål og problemstilling har jeg forsøkt å holde opplevelser uttrykt om egen rolle og leders rolle adskilt, noe som har vist seg å være til dels utfordrende. Det skyldes at opplevelser de uttrykker kan være overlappende. Når informantene uttrykker opplevelser om egen rolle så uttrykker de samtidig noe om leder, og motsatt. I prosessen med analyse og drøfting har jeg lett med kritisk blikk og sett etter nyanser for å få best mulig bilde på informantenes uttrykk av opplevelser. Noen opplevelser og beskrivelser av konkrete situasjoner fra barnehagehverdagen har jeg ikke vurdert som egnet å gjengi av etiske hensyn og personvernet til de som er aktive i situasjonene beskrevet. Andre opplevelser kommer til uttrykk fra helheten av opplevelser informantene deler fra situasjoner, direkte utsagn eller påstander. Et eksempel er opplevelsen av å være mindre betydningsfull. Dette kommer til uttrykk både ved at informantene sier at de bli avvist når de kommer med innspill, at de blir forbigått, at de sier at de ikke er med på å utforme planer, ikke får ta avgjørelser og at de blir bestemt over og skal lytte til ledere. Helheten av slike opplevelsesuttrykk og situasjonsbeskrivelser er

grunnlag for tolkning av at informantene ser assistenters rolle mindre betydningsfull. En annen nyansé jeg ble bevisst på var hvordan Informantene benyttet ord og uttrykk som fremhever forskjeller. De benytter ord som *vi* og *de*, hvor jeg opplever at de benytter *vi* om assistenter og *de* om ledere. På denne måten skiller de opplever knyttet til det å være assistent på den siden og leder på den andre. Med hensikt å framstille og vise hva jeg baserer funn på har jeg valgt både enkeltutsagn, dialog og gjengivelse av situasjoner, i forsøk på å være etterrettelig på hva tolkninger er basert på. I neste underkapittel vil jeg belyse forskningsspørsmål 1: *Hvordan opplever assistenter sin egen rolle i kvalitetsutvikling?* Underkapittel 4.2 belyser forskningsspørsmål 2: *Hvordan opplever assistenter leders rolle i kvalitetsutvikling?*

4.1 Assistenter opplever egen rolle lite betydningsfull

Informantene uttrykker medvirkning som vesentlig for utvikling av kvalitet i barnehager, men at assistenter i liten grad får medvirke. I min forståelse er den mest markante opplevelsen om egen rolle at de er *lite betydningsfull*, og denne utgjør overskriften i opplevelse av egen rolle i figur 2. Under overskriften er fire underpunkter som utgjør opplevelsene informantene uttrykker om assistenters rolle. Underpunktene er overskriftene i de kommende delkapitlene. Medvirkning er spesielt fremtredende i flere sammenhenger og kobles til flere opplevelser av å være lite betydningsfulle. Av den grunn har det fått stor plass i analyse og drøfting, noe som kommer særlig fram i første del av kapitlet. Opplevelsen av at de er lite betydningsfulle kommer fra andre enn dem selv. Selv mener de at assistenter har betydning ved at de er sentrale i barnas liv og aktiviteter i barnehager. Allikevel uttrykker de opplevelse av at deres egen rolle ikke blir behandlet som at de er av betydning. Hvor de plasserer at dette inntrykket kommer fra har vært litt vanskelig å tolke, men min vurdering er at det både er en generell oppfatning og plassert hos ledere i egen organisasjon. Jeg vil videre gå nærmere inn på noen på de opplevelsene informantene uttrykker.

Blir lite hørt, får lite tillit og skal utføre i praksis

Det varierer hvordan informantene uttrykker opplevelser om det å bli hørt og vist tillit. Noen gir tydelige ytringer om at assistenter ikke skal bli hørt eller at de skal sitte og ta til seg det ledere formidler. Andre deler opplevelser av at de får noe ansvar i hverdagen med barn eller at de oppfordres til å komme med innspill innenfor mer gitte rammer. Det kommer også til uttrykk i beskrivelser av episoder og situasjoner fra praksis i barnehagehverdagen, noen i direkte ytringer eller påstander. Kommentarene er både generaliseringer eller tilknyttet enkeltepisoder fra hverdagen. Enkeltepisoder

er både pedagogiske situasjoner med barn, fra didaktiske prosesser og møter. Det er også situasjoner som beskriver relasjonelt samspill eller der det ble tatt avgjørelser.

Hege: Med god kvalitet da mener jeg at alle skal få bidra med det de er gode til. Det syns jeg. For alle har noe de kan bidra med som er ... bra for andre selv om du har x antall mastere tenker jeg så er det noen som har et eller annet som er bra ...mm. Og ... det kan jeg ikke si de er gode på det (hvordan oppnår barnehagen god kvalitet, Samtalekort 1) for du går jo først opp til pedlerne og så tar du fagarbeiderne ... det er jo der det går ...mm

Tina: Ja, det er ikke så langt unna, det syns jeg ikke. For det merker vi jo, jeg merker det i hvert fall veldig godt når vi har personalmøter, at det er jo pedlere som hele tiden ... også prøver du å komme med innblikk, legge fram ting ... ja

I dialogen over oppfatter jeg at informantene kobler kvalitet til det å være medvirkende. Informantene tar utgangspunkt i det første samtalekortet, hvor de reflekterer over hva de opplever kvalitet er og hvordan det kan oppnås. I sitatet hevder Tina at det er pedagoger og fagarbeider, altså de som har formell kompetanse, som blir hørt og får bidra. Hege snakker om god kvalitet og knytter det til å bidra og å få bruke det man er god til. Det kan bety at Hege er opptatt av at ressursene i organisasjonen benyttes og at alle utvikler sitt potensiale. Kanskje er det uttrykk for at hun ser myndiggjørende ledelse (Schei & Kvistad, 2012) som gunstig for kvalitetsutvikling i barnehage. *X antall mastere* oppfatter jeg at Hege snakker om utdanning eller formell barnehagefaglig kompetanse. Det kan være et uttrykk for opplevelse av sammenheng mellom manglende medvirkning og manglende formell barnehagefaglig kompetanse. Samtidig uttrykker kroppsspråk og toneleie en irritasjon jeg tolker som misnøye med at formell utdanning blir tydelig vektlagt. Det kan bety at Hege i mindre grad ser utdanningens verdi i selve virket i hverdagen i barnehagen. Kanskje er det et uttrykk for at hun ønsker at ansatte skal være mer sidestilt? Det kan også være et ønske om likhetskultur (Aasen, 2018), og at informanten kanskje opplever det utfordrende at kulturen er i endring eller utfordres. På mange måter ser jeg dette som et uttrykk for informantens motstand mot endringer som har påvirket forholdet mellom barnehagelærerrollen og de øvrige ansatte. Jeg tolker det som at informanten opplever at barnehagen preges av mer autoritær og tradisjonelt hierarkisk struktur, men ser behov for desentralisering. Tradisjonelt hierarkiske organisasjoner preges av ledelse som tenker og fatter avgjørelser, og ansatte som utfører handlinger. Senge fremhever desentralisering som gunstig for lærende organisasjoner (Senge, 1999). Samtidig legger barnehagens rammeverk føringer for at ansatte i barnehager har ulike roller og ansvar. At barnehager oppleves som hierarkiske kan handle om barnehagers formelle organisering og de oppgaver barnehager, og derav ledere er satt til å løse. «Organisasjonsformer og struktur handler blant annet om kontroll» (Irgens, 2021, s. 261). Leders skal bidra til at kravene i rammeverket imøtekommes i praksisfeltet, de skal lede mot mål, og har derfor et press om resultater. Samtidig er det et krav at barnehager er lærende noe som er avhengig av prosesser hvor alle i

organisasjonen utvikler læringskompetanse. At det er sammenheng mellom bruksteori og fasadeteori er vesentlig for at organisasjoner skal være lærende (Filstad, 2016). Kanskje har barnehagelærere for lite kompetanse om det å lede dobbeltkretslæring og lærende prosesser som er kollektive for å skape sammenheng mellom planer og praksis. I informantenes perspektiver fanget jeg opp at flere episoder med opplevelse av autoritær lederstil knyttet til leder med lang fartstid. Beskrivelsene var av en leder som i liten grad endret lederstil, metoder eller planer. I innledningen nevnte jeg egen erfaring med ferske og mer usikre barnehagelærere, men kanskje er det også behov for at de som har lang fartstid tar større del i kompetanseutvikling. En etterutdanning for å lede lærende prosesser. En annen mulighet er at kompetansen fins der, men at rammene for å lykkes med det ikke er tilstrekkelig sånn at ledelsen står i et press for å innfri kravene uten å ha mulighet for å få til prosessene som er nødvendige. Når informantenes perspektiver tilsvarer at de i liten grad deltar i didaktiske prosesser og at refleksjon ikke kommer fram som del av opplevelsen så kan mye tyde på at det ikke foregår mye kollektiv læring.

I dialogen jeg trakk fram litt tidligere sier Tina: *det er pedledere som hele tiden*, og i sammenhengen det sies oppfatter jeg at hun opplever at ledere er de som snakker eller skal få ordet. Når hun videre sier: *også prøver du å komme med innblikk, legge fram ting* så tolker jeg det som at hun snakker om at assistenter forsøker, men ikke kommer til orde, ikke blir hørt, og at deres innspill og bidrag ikke blir verdsatt. En annen informant beskriver opplevelse av å bli hørt *når det passer dem*. Det kan være uttrykk for at assistenter er lite involvert i didaktiske prosesser og kollektiv læring. Det at informanten her legger vekt på *passer dem* ser jeg som at det er ledere informanten snakker om og samtidig ligger det jeg tolker som misnøye med dette i ytringen til informanten. Informanten søker kanskje forklaringer på hva intensjonene til lederen er. Irgens beskriver hvordan underskudd på medvirkning og informasjon kan føre til at de som opplever å føle seg tilsidesatt eller mangler informasjon, vil kompensere ved å søke likesinnede og skape sin egen tolkning og forklaring (Irgens, 2011). Mangel på informasjon og innblikk i didaktiske prosesser kan påvirke informanten til selv å fylle informasjonshull med egne tolkninger av intensjonene til ledere. Jeg vurderer dette som medvirkningshungere og informasjonsunderskudd, som kan komme av manglende eierskap i didaktiske prosesser (Irgens, 2011). For informantene virker det logisk å konkludere med at lederes manglende tilstedeværelse er forklaringen på at assistenter skal medvirke når det er barna og hverdagen det handler, og ikke ellers. En informant uttrykker: *ikke bare ... når du tenker på kvalitet da ... hvis du tenker på når du har foreldresamtaler da, hvem er det de kommer og spør da? JO, ASSISTENTEN. For det er den som er til stede med ungene*. Det er særlig relatert til foreldresamtaler at informantene uttrykker at assistenter

blir hørt og bedt om innspill. Det kan virke som at lederen her har ønske om å involvere og høre assistentene, men forsøket blir tolket til å handle om at ledere ikke selv vet hva som skjer i praksis og må spørre assistenter før de kan gjennomføre foreldresamtaler. Hva som gjør at assistenten tolker lederens invitasjon som noe negativt er uklart, men jeg får en følelse av at det ligger noe konfliktfylt i bunn som gir motstand og negativitet rettet mot leder. Utviklingen av barnehageorganisasjoner har påvirket til at ledelse og profesjonalisering har blitt vektlagt for å styrke kvalitet. At normreguleringen i barnehager samtidig har gjort at det blir flere barnehagelærere, har kanskje gjort noe med ansattgruppene og fordeling av ansvar og oppgaver. Kanskje har det også gjort at leder har blitt mer oppgaveorienterte, og i mindre grad vektlegger de menneskelige og relasjonelle aspektene i personalgruppen. Med barnehageorganisasjoner i endring vil også ledelse kunne være i endring, og noen mener det har gått fra mer demokratisk til mer hierarkisk eller autoritær ledelse, særlig i store barnehageorganisasjoner. På noen måter framstilles en slik endring til mer hierarkisk ledelse som noe positivt, hvor det blir større grad av profesjonalisering (Larsen & Slåtten, 2020). Andre peker på at barnehageledelse både nå og tidligere har vært varierende, fra autoritær til demokratisk, og andre som vektlegger ledelse som må balanseres mellom transformasjon og transaksjon. En god leder benytter begge i sin ledelse (Ertesvåg & Roland, 2013).

En informant uttrykker: *her føler jeg at det er ... det styres for oss, hun bestemmer ... vi hører etter.* Ytringen kan være uttrykk for en kultur hvor lederen instruerer de ansatte, og i mindre grad legger vekt på samskapende prosesser. Det kan være uttrykk for en fasitkultur (Wadel, 1997), i større grad preget av transaksjon enn av transformasjon. Det at informanten bruker ordet *styres* kan gi forståelse av at det handler om transaksjon (Ertesvåg & Roland, 2013). Er det styring og praktisk organisering av barnehagedagen informantene ikke opplever å medvirke og være betydningsfull i, eller gjelder det også i utviklingsprosesser? Informantene uttrykker ikke opplevelser som jeg kan knytte direkte til interne læringsprosesser. Om det betyr at informantene ikke er involvert i slike prosesser har jeg for tynt grunnlag for å konkludere med, men det kan indikere at informanten ikke opplever at assistenter er en aktiv bidragsyter som ledere involverer. Kanskje kan det bety at barnehagene i liten grad mobiliserer kompetansen i organisasjonen, eller at assistentene i liten grad er bevisst involveringen de har i læringsprosesser. Gotvassli sier at kompetanseutvikling handler om å mobilisere kompetanse som allerede finnes i organisasjon, en videreutvikling basert på refleksjoner over den tause kunnskapen (2020b). Når læreprosesser i liten grad er vektlagt av informantene så kan det indikere at barnehager i liten grad reflekterer over praksis. Kanskje foregår lite dobbeltkretslæring i team. Organisasjoner som ikke benytter dobbeltkretslæring vil ikke utvikle seg som lærende organisasjoner (Argyris og Schön i

Gotvassli, 2020b). Det å utvikle læringskompetanse, å styrke den organisasjonsspesifikke kompetansen, gjør det mulig å utføre oppgaver i tråd med krav og mål for barnehager. Kunnskap og kompetanse er mer enn individuelle læringsprosesser. Det handler om å lære i lag, om å reflektere og sammen utvikle praksis. Dette er grunnlaget for å være lærende barnehage. «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2021, s. 44). Den formelle kompetansen er viktig i barnehager, men kanskje har lederkompetanse i for stor grad blitt knyttet til formelle posisjoner og i for liten grad til prosess i å lede læring og utvikling. Samtidig kanskje leder for stor vekt på konkrete oppgaver som skal læses fra dag til dag, og i mindre grad vekt på å fasilitere utvikling som lærende organisasjon. Målet om at personalet har felles forståelse som utøves i praksis i tråd med barnehagens rammeverk, vil oppnås ved kollektive prosesser, og i mindre grad som følge av pålegg og instruksjoner. «Det er en lederoppgave å sørge for at slik samhandlingspraksis utvikles» (Dons & Mørreaunet, 2016, s. 205).

Med kritisk blikk har jeg sett at noen av informantene uttrykker opplevelser som er mer nyansert. En informant uttrykker med kroppsspråk og: *ååå*, det jeg tolker som at hun blir overrasket av at en annen informant ikke opplever å være betydningsfull. En informant uttrykker også opplevelse av at hennes leder forsøker *rettferdig*. At ordet *rettferdig* blir brukt kan være et uttrykk for at informanten opplever seg som mer likestilt, som involvert og betydningsfull. Informanten uttrykker at lederen ønsker innspill, noe som kan bety at informanten opplever at lederen ønsker samarbeid. Kanskje er dette uttrykk for mer demokratiske ledertrekk. At ordet *rettferdig* blir brukt kan være et uttrykk for at informanten opplever seg mer likestilt, involvert og betydningsfull. Det kan indikere opplevelse av leder som er mer medarbeiderorientert. Ledere som er medarbeiderorientert kan bidra til demokratiske beslutningsprosesser og følelse av fellesskap (Børhaug et al., 2011).

På et tidspunkt snakker informantene om det å få motivasjon til å søke ny kunnskap når de blir mer involvert. En informant sier at det at hun fikk ekstra ansvar bidro til å motivere henne. Informanten sier at erfaringer hun gjorde i en situasjon bidro til at hun utviklet seg mer generelt. Opplevelsen baseres på en situasjon hvor en spesialpedagog veiledet og ga informanten noen tips.

Nora: det er veldig mye sånt vi lærer etter hvert da

Unni: det var på grunn av at hun var syk og jeg skulle jobbe litt med et barn som hun hadde og da liksom da ja ... det er det jeg liksom har begynt å bruke ... det var nyttige tips. Jeg føler liksom at det hjelper litt for andre barn også, ikke bare for det ene barnet.

Dette kan være eksempel på en faglig ressurs som framstår som lærer i en ledende rolle, fordi den fremhever læring (Senge, 1999). Informanten har også fått opplevelse av at den nyvunne læringen varer utover den aktuelle situasjonen. Kanskje er det også et eksempel på desentralisert ledelse som kan utøves av flere i organisasjonen uavhengig av formell posisjon. Jeg ser det som eksempel på at fagpersoner kan påvirke og styrke motivasjonen, og kanskje også kompetansen til assistenter. En annen informant opplever å bli avvist når hun har fått inspirasjon. Ytringene kommer i sammenheng med at informanten beskriver å ha fått inspirasjon fra prosess med utviklingsarbeid, men ikke fikk benytte inspirasjonen i hverdagen. Jeg ser det som en tapt mulighet, en situasjon hvor det som kunne vært gunstig inspirasjon fra utviklingsarbeid ikke får feste i praksis.

Mette: nei, det passer ikke inn, nei det går ikke vi har andre planer ... den får jeg hele tiden ... avslag, det at du ikke blir hørt. I dag skal vi gjøre sånn, i dag skal vi ditt og det hemmer. Fordi liksom samtidig så mister jeg, jeg føler liksom jeg mister piffen. Det var sånn YES! Nå skal vi gjøre ting her, nå skal vi gjøre sånn og sånn, også NEI, det går ikke nei

Tina: du har ikke medbestemmelse på en måte

Mette bruker ordene *avslag* og *hemmer* og hun legger tydelige trykk på at det gjentar seg. Jeg tolker opplevelsen som avvisning, at hun ikke har innvirkning og opplevelse av at det hun har å komme meg ikke er av betydning. Opplevelsen av å bli møtt med at det *ikke passer* eller at det er noe annet de skal gjøre, bidrar til at informanten føler seg avvist. *Jeg føler liksom jeg mister piffen*, sier informanten. Det kan bety at informanten har ønske om å bidra, men at dette ikke passer med planen. Samtidig undrer jeg over om det er nødvendig å ha så fastsatte planer. *Uansett hva slags stilling, om du er leder, fagarbeider eller assistent, alle skulle fått lov til å bli hørt* sier en annen informant. Denne ytringen oppfatter jeg at beskriver hvordan hun ønsker at situasjonen og samarbeidet i personalgruppen skal være. Jeg tolker det som ønske om at dynamikken og samhandlingen i organisasjonen skal være mer inkluderende. Informanten uttrykker at dette ville hun ha endret dersom hun fikk avgjøre, og bakgrunnen for det beskriver hun senere ved å uttrykke at det blir lystbetont, gir motivasjon og engasjement. Det kan tyde på at informanten ønsker at prosesser i barnehagen skal være mer indremotivert. Indremotivasjon og ektefølt selvbestemmelse er motiverende for læring (Deci & Ryan, 2012; Senge, 1999). I definisjonen for lærende organisasjoner er ekspansive tankemønstre, frihet og kontinuerlig læring i lag fremhevet som grunnleggende for lærende organisasjoner (Wadel, 2008). At informanten uttrykker at innspill blir avslått og at det er hemmende kan være uttrykk for at engasjement blir dempet. Det kan bety at utprøving av kreative tankemønstre ikke er verdsatt. Å dyrke kreative tankemønstre er grunnleggende for lærende organisasjoner (Senge, 1999; Wadel, 2008). Når informanten i dialogen over uttrykker at det hemmer tolker jeg som at hun blir demotivert av at innspill aldri passer, og at planer og organisering er så rigid at det ikke er mulig med kreative forslag. Kanskje

handler det om at medarbeiderne i barnehagen har ulike oppfatninger og tanker om kvalitet. På den ene siden uttrykker informantene opplevelser av at de subjektive, relasjonelle og mindre målbare verdiene er av størst betydning for å utvikle god kvalitet i barnehager. På den andre at mer målbare kriterier, som handler om å løse oppgaver fra dag til dag er høyt verdsatt i organisasjonen. Avviket mellom det informantene vektlegger og det de opplever blir vektlagt i organisasjonen tolker jeg som uttrykk for ubevisste mentale modeller i barnehagen (Gotvassli et al., 2020). At handlingsmønstre og antakelser er ubevisste i barnehager kan også komme som produkt om ikke visjonene til enkeltmedlemmer i organisasjonen, personlig mestring (Senge, 1999), blir løftet fram som gjenstand for refleksjon. Ved å reflektere over antakelser kan organisasjonen få en mer helhetlig og målrettet kollektiv visjon (Senge, 1999).

Informantene opplever assistenter som aktive i hverdagen. De sammenligner og trekker inn hvordan ledere er passive i utførelse, mens de selv er aktive. En opplevelse av at ledere trenger å vite noe om hvordan barna har det, barnas egenskaper og hva de er gode, og at dette er kunnskap de trenger tilgang til fra assistentene. Informantene opplever at det handler om at assistenter er mest med barna og ser hva som skjer i hverdagen. En informant uttrykker: *Ja, det var jo sånn vi liksom ... Også er det noen ganger at de får en sånn: «aha! Det har vi ikke fått med oss, sånn har ikke vi oppfattet ting». Også har du lyst til å si at det er fordi at ... dere kommer aldri og spør en assistent om råd. Det gjør de jo ikke, og da får de en sånn aha-opplevelse faktisk som ... ja..* Denne ytringen kommer i samtale hvor de uttrykker at assistenter har andre opplevelser av barn og situasjoner enn leder, noe informantene setter i sammenheng med at ledere ikke er til stede. Det at de har ulike oppfatninger, men ikke blir tatt på alvor og opplever at det de sier blir mindre vektlagt, knytter informanten til det å ha *noen ting på papiret*.

Hege: Og da syns jeg ikke du får noe gehør hvis du ikke har noen ting på papiret ... ja ... hvordan skal jeg uttrykke meg da? ... ja hvis du er assistent da, da skal du egentlig bare sitte og observere og ta inn det som blir sagt.

Mette: mm ... ja når du sier det ja

Når Hege uttrykker *ting på papiret* så tolker jeg det som at hun viser til å ha formell kompetanse, eller den barnehagefaglige utdanning. Hun sier at assistenter skal ta inn det ledere formidler, at det er deres ord som gjelder, og at det handler om at ledere har formell kompetanse. De som ikke har noe på papiret, altså ikke har formell barnehagefaglig utdanning, skal høre og lytte de som har utdanning. En slik opplevelse tolkes jeg opplevelse av at assistenter blir instruert av ledere. På mange måter handler det kanskje også om selve rollefordelingen i barnehageorganisasjonen, at de har ulike oppgaver. Det

informanten uttrykker kan tolkes som motstand mot at lederen utfører oppgaver de er satt til, og som er tydelige i barnehagens rammeverk. Når assistenten uttrykker motstand så tydelig på denne måten så undrer jeg om motstanden handler om profesjonalisering av barnehagen i seg selv. Med normene kom flere barnehagelærere til barnehagene. Kanskje kan den motstanden jeg fanger opp være tegn på at assistenter viser motstand mot endring, at de ser utviklingen og profesjonalisering av barnehager som en trussel for egen yrkesgruppe. En annen mulighet er at informanten opplevde at lederstil i organisasjonen har endret seg i det som oppleves som negativ retning. At Hege sier *ta inn det som blir sagt* ser jeg som at hun opplever at assistenter får instruksjoner og skal utføre basert på disse. Også andre informanter uttrykker opplevelse av at deres rolle er å utføre. De uttrykker at de er aktive i utførelse, altså at de er til stede i hverdagen samme med barna, men passiv ved at det som skal utføres i praksis er instruert av ledere. Det kan bety at assistenter opplever lav grad av innvirkning, noe som kan hemme opplevelse av eierskap. Det kan være uttrykk for at ledere i organisasjonen handler ut fra transaksjon, hvor oppgaver som instrueres fra lederen utføres i praksis uten at den som utfører får større påvirkning. Transaksjonsledelse er mindre utviklingsorientert, mer opptatt av at oppgaver blir utført og av å beholde status quo og orden (Ertesvåg & Roland, 2013). Når informanter opplever at de er aktive i utførelse, men passiv i didaktiske prosesser, kan det også bety at de er lite involvert i kollektive praksisbaserte refleksjoner. De kollektive og erfaringsbaserte læringsprosessene er grunnlaget for å være lærende organisasjon (Filstad, 2016). Opplevelsene kan også tyde på at det er mindre sammenheng mellom fasadeteorien, det barnehagen sier at de gjør, og bruksteorien, det som skjer i praksis (Argyris og Schön i Filstad, 2016). I en dialog i et av intervjuene, hvor informantene snakker om utforming av planer og hvordan de opplever at prosessene med å utforme blant annet årsplaner og månedsplaner foregår, sier informantene dette:

Unni: jeg har ikke vært tatt med på det, der er jo pedleder som lager det, også får vi sett på det også

Nora: vi må bare høre vi

Informantene uttrykker at de ikke er med på å utforme planer, noe som betyr at de er lite deltakende i didaktiske prosesser. Noen informanter uttrykker at de får tilsendt planer og blir bedt om å uttale seg, eller komme med innspill. Opplevelsen kan indikere at noen assistenter får innblikk og mulighet for å uttale seg, men at de ikke er med på å sette mål, innhold, gjennomføring og vurdering av det som skal utføres i praksis, det som utgjør didaktiske prosesser. De uttrykker heller ikke opplevelser som kan forbindes med refleksjoner eller læring i kritisk vurdering av praksis. Det kan bety at informantene ikke tar del i prosesser som er nødvendige for å være lærende organisasjoner. Når prosessene med planer i stor grad utføres på et annet nivå og i liten grad involverer assistenter, vil det være større fare for at

det som uttrykkes i planene har mindre feste i praksisutførelsen. I evalueringsrapporten «Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren» kommer det fram at de didaktiske prosessene i barnehager ofte er preget av at det er de med barnehagefaglig bakgrunn som utformer planer og på denne måten legger de didaktiske rammene for driften (Haugset et al., 2019). Informantene i min studie opplever at assistenter i stor grad får planer presentert. De uttrykker at de får si hva de ønsker å gjøre sammen med barna, hva slags aktiviteter de ønsker. Noen uttrykker opplevelse av at de får komme med innspill, men opplevelsene beskrives ikke som del av læringsprosesser. En informant uttrykker *Vi har ikke noen innvirkning på hva som blir tema og sånt*. En annen informant uttrykker *vi får bare være med på gjennomgangen vi, ikke når de setter den nei*.

Informantene uttrykker ønske om å være delaktig og involvert i mer enn det praktiske livet i barnehagen. At de ønsker å medvirke kan også bety at de er opptatt av relasjon og samhandling. Det kan bety at assistenter legger særlig vekt på prosesskvalitet (Gotvassli, 2020b). Samtidig trekker informantene fram strukturkvalitet, som tid og arenaer for læring, som begrensende. At de opplever at assistenter i liten grad blir hørt, blir vist for lite tillit og kun skal utføre i praksis på lederes ordre kan ha sammenheng med organisering og strukturer i barnehager. Både sykdom, planleggingstid, møter og pauser begrenser tid og muligheter er noe informantene uttrykker. En informant sier: *det er vanskelig å få det til synes jeg for det er aldri tid til det*. At informantene opplever ubalanse i endringskapasitet og medvirkning kan bety at ledere ikke får tak på assistenters narrativer (Irgens, 2011). Samtidig uttrykker informantene at ledere har krav som de beskriver ovenfra, og forståelse for at strukturkvalitet begrenser utviklingsmuligheter. Om de strukturelle utfordringene informantene opplever knyttes til statlig styringsnivå eller interne forhold i barnehager er jeg mer usikker på. Allikevel må alle ansatte involveres i læringsprosesser og refleksjoner over den tause kunnskapen for å være lærende barnehager. At assistenter i liten grad tar del i slike prosesser, påvirker den profesjonelle kompetansen i barnehager. Her kan vi se eksempel på at det er krevende dilemmaer i barnehager hvor krav og forventninger i lys av rammer og strukturer oppleves krevende. Det informantene uttrykker kan være tegn på at utvikling av forventninger til sektoren ikke står i samsvar med de didaktiske forutsetningene for å inkludere alle ansatte. Kanskje medfører den store variasjonen i kompetanse hos ansatte at det er nødvendig med mer tid, eller mer fleksible rammer for å inkludere alle ansatte i læring i barnehager.

Misforstår – passivisert i didaktiske prosesser

Informantene opplever at misforståelser oppstår som konsekvens av at utvikling, samskaping eller informasjon foregår på arenaer som er utilgjengelige for assistenter. I det ene fokusgruppeintervjuet beskriver en informant en opplevelse hvor hun deltok i et møte hvor de gjennomgikk et og et punkt i rammeplanen. Denne uttalelsen inspirerer en annen informant til å fortelle om en situasjon hvor de gjennomgikk på samme måte, og informanten uttalte at hun hadde *misforstått hele greia*. Informanten beskriver hvordan dette gjorde at lederen ble overrasket fordi informanten hadde vært så aktiv i den praktiske gjennomføringen. Denne oppdagelsen hos leder beskriver informanten slik: *da fikk de seg en sånn «oj, her har vi jo snakket på ledermøter og det her får jo ikke alle innblikk i hva det er vi jobber med»*. Informantens perspektiv uttrykkes i sammenheng med en opplevelse av ikke å være inkludert og hvordan dette medfører begrensning på forståelsen for det pedagogiske arbeidet. Jeg tolker det som at informantene opplever at læring og utvikling finner sted på arenaer hvor assistenter ikke har tilgang til å delta, at de er ekskludert fra prosessene. Det knytter de til opplevelse av å ikke prioriteres til å delta i møter. *Du er ikke prioritert på en måte*, sier en av informantene. Informanten opplever at de ikke i samme grad som andre ansattgrupper er verdsatt og at de ikke får delta på arenaer og i prosesser hvor praksis blir planlagt eller vurdert.

Noen av informantene uttrykker et litt annet perspektiv på opplevelsen av involvering i didaktiske prosesser. De opplever at de får delta i noen møter og blir oppfordret til å ta mer ansvar og at ledere er interessert i deres tanker. I et av intervjuene har informantene en dialog om hvordan de trekkes inn i planarbeid. I dialogen sier en informant: *jo vi jobber jo med det på personalmøte, at om du har et tema da så skal du prøve å koble det opp mot rammeplanen da*. Det at informanten bruker begrepet *rammeplanen* ser jeg som at informanten uttrykker at de er involvert i prosesser som tar utgangspunkt i barnehagens rammeverk, noe som kan være prosesser som handler om bevisstgjøring av samfunnsmandatet. Kanskje er allikevel slik bevisstgjøring ubevisst for informantene en del av deres opplevelse av at medvirkning er viktig for kvalitet. At medvirkning står så tydelig fram fra opplevelsene har kanskje ikke oppstått av seg selv. Derimot er kanskje bevisstgjøring og spriket med det de opplever i praksis medvirkende årsak til det jeg oppfatter som tydelig motstand mot en mer tradisjonelt hierarkisk opplevelse i praksis. Da kan det informantene uttrykker være bevisstgjøring som har bidratt til at de ønsker sammenheng mellom bruksteori og fasadeteori, og et uttrykk for organisatorisk læring. Filstad sier organisatorisk læring er å skape sammenheng mellom bruksteori og fasadeteori, og at skille mellom dem er det som utgjør læringen (Filstad, 2016). Det kan kanskje indikere at organisasjonslæring har medvirket til et indremotivert ønske om å være lærende barnehage.

En informantene sier *jeg får være med på møtene og det synes jeg er fint for vi føler oss inkludert*. Det tolker jeg som at informanten opplever det meningsfullt å delta, at det har bidratt til informanten forstå mer og oppleves positivt, interessant og lærerikt. Noen opplever at de faglige innslagene kommer uten sammenheng. Jeg oppfatter at informantene stiller seg mer undrende til om det kan ha sammenheng med at assistenter ikke er til stede på riktige arenaer. Sitatet under er et eksempel hvor de uttrykker opplevelse av at ledere legger vekt på at et møte er en viktig del av utvikling.

Unni: Kanskje noe de har diskutert på ledermøte ...

Nora: det tror jeg faktisk for at det kan være noe på ledermøter

Ingrid: du sitter der og venter ... åh, kan vi ikke få jobbe avdelingsvis. For det er så mye du henger etter med, istedenfor å sitte å høre på så mye ... noen ting synes jeg er så... ja ... bortkastet, hvis det går an å bruke det.

Ingrid bruker ordet *bortkastet* i dialogen. Jeg tolker Ingrids behov for å få mer tid til planlegging og arbeid avdelingsvis som arbeid av mer praktisk art, mens det som beskrives som «sitte å høre på» knyttes i større grad til arbeid av mer teoretisk pedagogisk art, kanskje også knyttet til kompetanseutvikling eller læring. Det kan bety at informanten opplever praktisk og konkret avdelingsarbeid mer meningsfullt. En opplevelse av at prosessene, det som i større grad kan utgjøre læringen, ikke er så meningsfulle. Det kan bety at informanten ikke får tak på sammenhenger, er nok involvert i prosessen, og derav ikke deler lederes tanker om hvorfor det er nødvendig å bruke tid på. En av informantene sier: *har de et personalmøte bare for at de må ha et personalmøte også bare hiver de noe uti fordi det er noen ganger du ikke får noe utbytte av det møtet altså*. I ytringer knyttet til dette bruker informantene også uttrykk som *høre etter* eller *sitte og høre*. Jeg ser det som uttrykk av passivitet, med en formidler-mottaker-opplevelse i situasjonen. Kanskje beskriver det hvordan læring og kompetanseutvikling foregår i barnehagene, og at prosessene i for liten grad får assistentene aktivisert i læring og heller blir mer statisk mottaker. Det kan også bety at informantene ikke har et bevisst forhold til organisasjonslæring, at de didaktiske prosessene ikke er meningsfulle for informantene fordi de ikke ser sammenhenger mellom det praktiske arbeidet og lærende prosesser. Det kan være resultat av det som skjer i initieringsfasen av utviklingsarbeid og hvordan denne foregår. Kanskje handler det om misforhold mellom medvirkning og informasjon, og at initieringen er for vag, og behovet for læring om praksis for svakt forankret hos assistenter. De er kanskje ikke aktive i arbeid med felles visjon, personlig mestring og mentale modeller noe som av den grunn kan gi svakere entusiasme for læring (Senge, 1999). Det kan tyde på at lite involvering av assistenter som har gjort dem distansert i prosessen. «Pedagogiske planer og ideer må forankres i assistentgruppen for å skape en prosessbevissthet hos alle ansatte» (Haugset et al., 2019, s. 46).

At assistenter ikke har bevissthet om utviklingsprosesser, kan få konsekvenser i praksis. Noen informanter uttrykker at de overser eller sniker seg unna planer de har som del av utviklingsarbeid. En av situasjonene dette kommer til uttrykk i er når informantene beskriver hvordan den forholder seg til en liste som leder hadde utarbeidet.

Mette: nei, jeg har tatt det bort, jeg ser bort fra den listen der. Jeg prøver å si vil du fortsatt ta bilde av det, det, det ... Og noe ble det, men noe ikke. Jeg har sneket meg bort fra den listen uten å si noe jeg ... for jeg vet at hvis jeg sier at jeg gjorde det med vilje, at ikke det vart sånn som det var, så tør jeg ikke [ler] jeg tør ikke å si noe.

Tina: nei, jeg tror ikke hun går slavisk etter den listen heller. Hun skal bare vite at antall barn ... hvert barn har fått tatt bilde. Det tror jeg, det hun er opptatt av nå ... at alle skal få lov å prøve. Det tror jeg.

Listen var del av Rekom-arbeidet, og informantene sa den var utarbeidet av lederen. De uttrykte at det var forventet at de skulle forholde seg til den i gjennomføringen. I dialogen sier Mette at hun har *sneket seg bort*, noe jeg tolker som at hun opplever at hun bryter med forventninger fra leder og at forventningene ble oppfattet som pålegg for henne. Jeg tolker at Tina ikke i like stor grad opplever at det er pålegg fra lederen, men heller legger mer vekt på intensjonene til lederen. Kanskje indikerer informantens perspektiv en opplevelse av lydighetskultur, en kultur hvor det assistenten oppfatter som sin rolle er å utføre ordre fra en faglig autoritet. Når ansatte neglisjerer eller symbolsk utfører pålegg kan det handle at systemer har mindre sammenheng som gir mangelfull forankring (Gotvassli et al., 2020). Opplevelsen kan også indikere mindre autonomi og subjektiv påvirkning på handlinger i praksis.

Informantene opplever at assistenter er mer involvert i prosess i tilknytning til Rekom. De uttrykker at prosessene er meningsfulle og engasjerende, men også at det får lite innvirkning på hverdagen i barnehagen. Kompetansestrategien trekker fram barnehagebaserte kompetanseutvikling (Rekom) som gunstig for utvikling av kvalitet i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017a). Mye tyder på at informantene opplever Rekom-arbeid inspirerende og meningsfullt, men samtidig uttrykker de at utviklingen og prosessen ikke får feste i praksisfeltet. Det kan ha sammenheng med informantens opplevelse av at læringsprosesser i barnehagen foregår på arenaer som ikke er tilgjengelig for assistenter, noe som begrenser prosessforståelse og didaktisk bevissthet. En informant uttrykte: *men det er nå først jeg skjønner hva jeg har jobbet med da* om det som oppsto da leder ble bevisst på assistentens opplevelse av å ha misforstått hva de jobbet med. Når informasjon og det som skaper bevissthet foregår på arenaer som er utilgjengelige for assistenter kan utvikling på de arenaene assistentene har tilgang bli usammenhengende og gi mindre mening. Kommunikasjon og det

relasjonelle er vesentlig for å skape felles forståelse (Schei & Kvistad, 2012). Informantenes perspektiv indikerer at ubalansen i informasjon og medvirkning gir negative ringvirkninger på assistentenes opplevelse av eierskap. Det kan bidra til at organisasjonen ikke lærer, eller at den lærer det som er mindre hensiktsmessig for å utvikle god kvalitet. Kanskje kommer det av svak sammenheng mellom bruksteori og fasadeteori (Argyris og Schön i Filstad, 2016) . At det er sammenheng mellom teori og praksis og at dette kommer til uttrykk i praksis kan være avgjørende for å utvikle god kvalitet. Denne sammenhengens utvikles i prosesser med dobbeltkretslæring (Filstad, 2016). Det er også det som avgjør om barnehagen er lærende (Gotvassli, 2019). Mangel på klarhet i mål, uklarhet i forpliktelse og lite omfattende arbeidsinnsats blir beskrevet som hyppig årsak til at utviklingsarbeid mislykkes (Ertesvåg & Roland, 2013). Begrenset inkludering av alle i læringsprosesser kan føre til en organisasjon som i mindre grad lærer (Senge, 1999). Det kan gi grunnlag for å stille spørsmål ved om barnehager er tilstrekkelig lærende. At informantene uttrykker ønsker om å være delaktige og medvirke, og at de opplever det inspirerende ser jeg som tegn på at assistentene har høy grad av readiness. Readiness er en innstilling til utvikling og handler i stor grad om å ha kapasitet for læring og ha ønske om å være i utvikling (Ertesvåg & Roland, 2013). Informantene uttrykker ønske om å lære og utvikle både seg selv og organisasjonene. Det kan bety at informantene har endringskapasitet, noe som kan være tegn på at de er del av en utviklingsorientert barnehage (Ertesvåg & Roland, 2013).

Informantene opplever at assistenter har aktiv rolle som utøver og passiv i didaktiske og lærende prosesser. Jeg tolker opplevelsene informantene uttrykker som at den passive rollen ikke er en de selv velger, eller har innvirkning på. De opplever å bli holdt utenfor, at de ikke får medvirke. Det kan bety at assistentene opplever medvirkningshungre (Irgens, 2011). Mitt inntrykk er at noen av informantene er oppgitt over at deres egen rolle er for passiv og lite betydningsfull. Det kan tilsa at de ikke får medvirke nok i planlegging, beslutningstaking og iverksetting. Dette kan være indikator på at barnehager har ubenyttede ressurser eller potensiale i assistentgruppen som dersom de benyttes kan gi resultater i kvalitetsutvikling. En risiko om det ikke skjer er negativ påvirkning på utviklingsprosesser, at ansatte som føler seg tilsidesatt finner hverandre, deler sin misnøye og svekker arbeidsmiljøet (Irgens, 2011). Min opplevelse fra intervjuene er at informantene uttrykker misnøye, at de deler denne med hverandre og man kan stille seg spørsmål om det allerede er merkbart i arbeidsmiljøet i barnehagene hvor de jobber. Dette var merkbart for meg i stemningen i informantgruppene.

Får lite påfyll – lite inkludert i kompetanseutvikling

Informantene knytter kompetanseheving og læring i stor grad til det å delta i møter eller kurs. I det ene intervjuet uttrykker informantene at kompetanseheving for assistenter kan bidra til utvikling.

Ingrid: ja, det blir jo bedre kvalitet jevnt over da, hvis vi får påfyll av fagutdanna

Unni: ja, og oversikt over hva som skjer

Her knytter de det til å få innblikk og påfyll til utvikling av kompetanse for assistenter. Bruken av begrepet *påfyll* kan betyr at informanten opplever å ha kompetanse, men at hun trenger mer. At informanten uttrykker utvikling av kompetanse som *påfyll* tolker jeg som passiv ervervelse av kunnskap, som handler om å tilegne seg evner eller ferdigheter ved å motta dem fra andre. At informantene kobler kvalitet og kompetanseutvikling til tradisjonelle settinger med en formidler og en mottaker kan bety at de ser behovet for utjevning av barnehagefaglig kompetanse. Noen av informantene i min studie har lang fartstid i barnehager. Deres siste erfaringer med læring fra egen skolegang var kanskje mer passiv ervervelse av kunnskap og det de forbinder med kompetanse kan kanskje være farget av det. Samtidig var kanskje kompetanseutvikling i barnehager tidligere mer forbundet med sporadiske kurs, ettersom utvikling først de senere år har blitt vridd tydelig mot organisasjonslæring og barnehagebaserte tiltak. Informanter, og særlig kanskje de med lang fartstid, kan derfor ha mest erfaringer med at kompetanseutvikling i barnehager har vært ensbetydende med passive og individfokuserete prosesser. Perspektiver som viser til utvikling av mer formell kompetanse som del av strukturkvalitet (Gotvassli, 2020b). Slike perspektiver skiller seg fra læring som samskapende prosesser. Det er forskjell på å være aktiv eller passiv i kunnskaping. Forskjellen ligger i danning eller tilpasning, hvor subjektets betydning er vektlagt i aktive prosesser (Schei & Kvistad, 2012).

Tina: du blir ikke tatt på alvor

Hege: også tenker jeg at når du snart har vært 20 år på samme plassen og alle har fått vært med på kursing. Det er ikke det at jeg higer etter å reise og sånt, men at ... nei ... assistentene de skal ikke ha noe selv om du er ... jeg vet ikke om noen assistent jeg som har vært med på noe

I sitatet over relaterer informantene kompetanseutvikling til *kursing*. Det kan bety at informantene knytter kompetanseutvikling til læring som skjer på individnivå. Det kan bety at informantene opplever at individuell læring er verdsatt i barnehager. Statlige føringer og barnehagens rammeverk vektlegger kontinuerlig kollektiv læring og at *alle skal med*. Kollektiv og samskapende læring er grunnleggende for lærende organisasjoner. At organisasjonen er lærende er forutsetning i samfunnsmandatet til barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Senge legger på at organisasjonsmessig læring forutsetter individuell læring, og at individuell læring ikke er garanti for kollektiv læring (1999). På

den ene siden uttrykker informantenes behov for individuell læring, på andre siden er medvirkning den mest markante opplevelser informantene uttrykker som vesentlig for utvikling av kvalitet i barnehager. Det kan bety at de opplever behov for oppjustering av egen kompetanse, men også legger vekt på samhandling og relasjon. At informantene legger vekt på medvirkning og kollektive prosesser kan indikere at prosesskvalitet er vesentlig for informantene i deres syn på utvikling av kvalitet i barnehager. Prosesskvalitet er knyttet til relasjonell og etisk kompetanse og subjektive erfaringer med disse (Gotvassli et al., 2020). Sånn sett kan informantenes opplevelser være uttrykk for et bredere syn på kompetanse. Det kan bety de ansattes ressurser og kompetanse som mer enn formell barnehagefaglig kompetanse. Kanskje kan informantenes opplevelser av at medvirkning er av størst betydning for kvalitetsutvikling bety at de er opptatt av den organisasjonsspesifikke kompetansen, men at de har et mindre bevisst forhold til det. Organisasjonsspesifikk kompetanse utvikles i interne prosesser over tid (Lai, 2021, s. 56). Informantene gir få uttrykk for opplevelser av kollektive og systematiske læringsprosesser. Det de derimot uttrykker er at erfaring de gjør i praksisfeltet til en viss grad er gjenstand for individuelle refleksjoner, men at det ikke er satt i system i kollektive prosesser. Det at kollektiv og samskapende læring, ikke trer tydelig fram i informantenes perspektiv tolker jeg som at organisasjonslæring ikke er fremtredende, om det i det hele tatt finner sted. Informantene i min studie jobber i barnehager som skal være i gang med kollektive læringsprosesser. Når dette i liten grad kommer til uttrykk i informantenes opplevelser, kan det tyde på at barnehager ikke tydeliggjør læringsprosessene og organisatorisk kompetanseutvikling for alle.

Informantenes opplevelser tilknyttet Rekom viser at de opplever motivasjon og inspirasjon for deltakelse. En av informantene uttaler *jeg føler at jeg ble mer nysgjerrig*, men hvilken påvirkning denne nyvunne nysgjerrigheten får kommer ikke like tydelig fram. I det ene fokusgruppeintervjuet innleder en informant en dialog om erfaring med utviklingsprosjektet Rekom. Det tar litt tid før de andre informantene deltar i dialogen og jeg oppfatter en usikkerhet fra informantene om hva som har vært arbeid tilknyttet Rekom. Etter en stund virker det som den ene informanten skjønner eller husker hva det er snakk om. Dialogen videre uttrykker positive erfaringer og omtales både som viktig og *kjempegøy*. Opplevelsene informantene snakker om handler om et allmøte hvor alle ansatte var til stede. De beskriver en situasjon hvor en representant fra UH var den som fortalte, la fram og startet en aktivitet de beskriver som kreativ. Situasjonen beskrives samskapende, mellom UH-representanten og barnehageansatte, og i grupper av ansatte. De beskriver også en presentasjon for hverandre som bærer form av samskaping på tvers av gruppene. En av informantene uttrykker hva hun opplever er intensjonen med Rekom slik *ja, i barnets øyne. De skal få lov til å velge også skal de forklare hvorfor*.

Til en viss grad kan dette være prosessbevissthet, ved at informanten ser ut til å ha fått tak på intensjon og mål med utviklingen. Jeg opplever allikevel ikke at prosessbevissthet er det som står tydelig fram, men at det heller indikerer inspirasjon og motivasjon som et positivt utgangspunkt for aktiv deltakelse. Kanskje har utviklingsarbeidet positivt påvirket informantens kapasitet for utvikling. Jeg får inntrykk av at informantene i større grad har fått energi, positive opplevelser og inspirasjon fra arbeid med Rekom, men at de i mindre grad opplever at det har fått innvirkning på praksis. Det kan tolkes som at utvikling blir noe adskilt fra praksis i barnehagen, at det ikke får nok feste til å innvirke på det som faktisk skjer. Kanskje er det fordi informantenes barnehager er så tidlig i prosessen med utvikling at assistentene ikke opplever at de er involvert, men egentlig er det. På den andre side kan det handle at organisasjonen ikke fullt ut har tatt til seg hva det vil si å være lærende organisasjon. Det kan handle om at disiplinene for lærende organisasjoner ikke er aktivt i bruk eller del av prosessen i organisasjonen. Eller at systemnivået, som binder deler til helhet, ikke forvaltes av ledere (Senge, 1999).

Assistenten vektlegger barns medvirkning

Informantene deler perspektiver medvirkning og opplevelser relatert til barna i barnehagene. En assistent sier *Derfor tenker jeg det er så viktig at vi ikke styrer ungene i den veien vi vil, men at de får bestemme selv, for da får de motivasjonen til selv å finne kreativiteten og utvikle seg de også.* Informantene uttrykker ønske om å la barna få medvirke og sette sitt preg på det som skjer i hverdagen. De beskriver motivasjon og glede over å ta del i prosjekter hvor barnas engasjement er vektlagt. En av informantene uttrykte også at det ble feil, eller noe vedkommende ikke kunne stå inne for når noen ansatte tar for stor plass eller styrer prosjektet for mye. At barna står i fokus og medvirker i prosjekter omtalte noen av informantene som særlig positivt ved Rekom- arbeidet, men de opplevde at det var ulikt hvordan det fungerte i praksis. En informant uttrykte at det er vanskelig å få det til fordi det aldri er tid. Når informanten forteller om dette oppstår en dialog mellom informantene om at planen er for stram, at det blir vanskelig å gjennomføre om det oppstår sykdom, eller at det er få tider i løpet av dagen hvor det er mulig. Dialogen gikk videre til at en annen informant trakk fram sin erfaring med prosjekt som ble tatt mer på sparket og på initiativ fra barna. Jeg tolker det som at assistentenes perspektiv er at medvirkning er positivt for barna, at barna blir stolt og mer engasjert når de får være med og sette sitt preg på aktiviteter eller prosjekter. At dette trekkes fram så tydelig fra informantene kan ha sammenheng med egen rolle og ønske om å ta større del, kanskje er det av den grunn de vektlegger barnas ønsker og behov. Eller kan det være at informantene først ble bevisst barnas medvirkning i læringsprosesser i barnehagen, som de selv ikke er bevisst på. Det kan bety at det er

nødvendig å synliggjøre og bemerke læring og hvordan den oppstår i barnehager. Kanskje vil det særlig være leders rolle å gjøre de som blir bevisst på at det når læringsprosesser foregår og synliggjøre og dokumentere læringen. Opplevelser fra informantene indikerer at ledere begrenser muligheter for at barna får medvirke. Noen av informantene beskriver det de opplever som rigide systemer hvor barnas behov eller ønsker ikke er nok vektlagt. Her trekker informantene inn egenopplevde episoder hvor de sier at de opplever at det er meningen at de skal overse barn fordi det er bestemt av ledere. Andre trekker fram at ledere for lett tror at lek er kaos og at lederen er oppsatt på orden og kontroll. Spørsmålet er om dette handler om lederes ansvar for at krav og forventninger innfris, at de pålegges stadig flere administrative oppgaver som gjør leder mindre tilstedeværende. Det informantene opplever kan etter mitt syn også tyde på at presset for ledere stresser dem når de er til stede og påvirker hvordan de er til stede. På et tidspunkt uttrykker informantene seg slik:

Mette: jeg latet som jeg ikke forsto. Jeg forsto at det jeg gjorde ikke var rett i hennes øyne. Jeg lot ungene ta stolene og bygge en slags labyrintgreie. Det var teamwork med hele gruppa, alle ungene samarbeidet. De lagde fullstendig kaos her. De bråkte ikke. Det var ikke sånn oppi der det var oppi her. Og det var så fin lek. Jeg hadde tidligvakt også hadde vi fått vikar så vi lot ungene leke og det hadde så gøy og jeg sa de må bare nyte det for snart er det slutt. Det gikk da over. Det fløy unger og stoler og det var kjeftsmelling og ojing hit og dit og vikaren satt sånn ... Men vet du det var artig så lenge det varte. Også sa ... så kom det «jamen jeg skjønner at du ikke vet det her lille venn»

Hege: Jeg sier når du kommer inn og tror dette er bråk så observer først før du ... det synes jeg er viktig.

Leken som beskrives i sitatet avsluttes idet lederen kommer på jobb. Da opplever informanten at barnas frie lek og medvirkning får en brå slutt, og informanten uttrykker at lederens behov eller ønsker om kaoskontroll går foran. Det virker som det er viktig for informanten å formidle hvor stor verdi det å la barna få utfolde seg har, og at lederen begrenser dette. På et tidspunkt bruker informanten ordet hersketeknikk om episoden i sitatet, og jeg oppfatter at det er knyttet til det informanten gjenga som lederen sa i situasjonen. En annen informant trekker også fram at rigid gjennomføring av planer begrenser barnas medvirkning og mestring, hun sier det er for lite fleksibilitet.

4.2 Assistenter opplever ledelse tradisjonelt hierarkisk

I figur 2 er *Tradisjonelt hierarkisk ledelse* overskrift for informantenes opplevelser av leders rolle, og skal belyse forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever assistenter leders rolle i kvalitetsutvikling?* De tre punktene under overskriften utgjør kommende delkapitler.

Til tross for at informantene uttrykker at medvirkning er viktig så beskriver de opplevelser av ledelse som oppleves som tradisjonelt hierarkisk. To av samtalekortene for intervjuene handlet direkte om opplevelser av ledelse. Det ene var om ledelse som hemmer, det andre hva som fremmer kvalitetsutvikling. I fokusgruppeintervjuene delte informantene sine perspektiver av ledelse på ulike nivå eller tilknyttet ulike lederroller i organisasjonen, både fremmende og hemmende opplevelser. Opplevelser om ledelse var ikke kun tilknyttet de to samtalekortene om ledelse. Jeg har også sett at opplevelser de knyttet til egen rolle mer indirekte sa mye om hvordan de opplever ledere. Jeg velger å analysere og drøfte både opplevelsene i tilknytning til samtalekortene om ledelse og opplevelser informantene deler i andre deler av fokusgruppeintervjuene. På den måten tenker jeg at jeg får med alle perspektiver som kan bidra til å belyse forskningsspørsmål og problemstilling. Når informantene deler opplevelser uttrykker de med mer enn ord. I tillegg til verbale utsagn gir de kroppslige uttrykk, som stemmeleie, intensitet, pauser og kroppsspråk.

Distanserte og preges av personlige egenskaper

Informantenes opplever ledelse noe ulikt. De fleste opplever ledere mer distansert, instruerende og kontrollerende, og at leder ikke ønsker innspill. Noen har i større grad opplevelse av at lederen ønsker innspill, gir rom for at assistenter skal bli hørt og viser tillit til at assistenter kan utføre oppgaver. Med kritiske blikk har jeg ikke funnet opplevelser som uttrykker at ledere tar initiativ til refleksjoner over det som skjer i praksis, men om det foregår refleksjoner som informantene ikke er bevisst er mer usikkert. Ledelse blir i stor grad beskrevet som fraværende eller distansert av informantene. Når informantene beskriver at ledere er fraværende uttrykker de opplevelse av selv å være de som står i det hverdagslige pedagogiske arbeidet med barna. At ledere er distanserte uttrykkes ikke bare som at de rent fysisk er fraværende, men også i måten de er til stede.

Opplevelsen av distanse til ledere kommer fram i beskrivelser av prosesser og hverdags situasjoner, og flere av disse tar jeg ikke med av hensyn til anonymitet. Episodene uttrykker relasjonelle og mer subjektive opplevelser som er utfordrende for informantene å uttrykke, og for meg å gjengi. En episode, som jeg trakk fram under opplevelser om egen rolle, handler om hvordan lederen kom inn og avsluttet kaoslek. Ved at de forteller slike episoder, samt at de beskriver egne forsøk på å komme med innspill og blir avvist av leder, tolker jeg som opplevelse av at de har ulike verdigrunnlag. Lederens handlinger i situasjonen gir informanten det jeg tolker som bekreftelse på ulike verdier, og samtidig at informantenes ikke har like stor betydning. Jeg har ikke funnet tegn på at ledere tar initiativ til

kollektive læreprosesser basert perspektivene informantene deler. En sterk læringskultur preges av en tydelig erkjennelse av hva som er målene og hva som må til for å nå dem (Wadel, 2008). I sterke læringskulturer er det gunstige forutsetninger for å utvikle organisasjonsspesifikk kompetanse. Kompetanseutviklingen er tett knyttet til organisasjonens mål og foregår i all hovedsak i organisasjonen (Lai, 2021). Informantenes vekt på medvirkning kan tolkes som deres personlige mestring. Personlig mestring er utvikling av personlig visjon som sier noe om hvor utvikling bør ende og hva som er nødvendig for å komme dit (Senge, 1999). At informantene opplever at ledere hemmer medvirkning tolker jeg som at assistentene opplever at de har ulike verdier i organisasjonen. Det kan være uttrykk for ubevisste mentale modeller (Senge, 1999). Opplevelse av at ledere ikke løfter fram og lar de mentale modellene i barnehagen være gjenstand for refleksjon kan svekke organisasjonslæring. De fem læredisiplinene omhandler både mål, visjoner og det å lære sammen som vesentlig for å være lærende organisasjoner (Senge, 1999). Det viser at kollektive og relasjonelle prosesser er vektlagt. Kanskje handler informantenes opplevelser om at ledere ikke har de relasjonelle ferdighetene som er nødvendige for å drive kollektive lærende prosesser.

Opplevelse av at leder er fraværende er tett forbundet til opplevelse av at leder deltar i mange møter, samtaler og at de har plantid. En informant sier: *Ja, sånn er det sier jeg, når du ikke springer føttene av deg på møter*. Utsagnet kom i en dialog hvor informantene snakket om at assistenter er med barna og derav vet best hva som skjer i barnehagehverdagen. At informanten bruker uttrykket *springer føttene av deg* er et av flere opplevelsesuttrykk jeg tolker som at informantene ser negativt på lederes hyppige møtedeltakelse. Det kan virke som informantene ser lite verdi ved det. De uttrykker ønske om at ledere var mer til stede i hverdagen med barna og at det er krevende å løse situasjoner i hverdagen med færre ansatte til stede. Jeg opplever ikke at informantene er negative til møter og prosesser i seg selv, men av det de beskriver av problemer som *stress* eller *kaos* som oppstår som følge av møtevirksomheten. Det kan bety at forutsetningene i barnehagedriften ikke oppleves tilstrekkelig for å gjennomføre prosesser og møter. Informantene uttrykker selv at det ikke er tid. De uttrykker også det jeg opplever som knapphet på møter, at det er interne stridigheter om hvem som skal få møte når og at tid de får til møter ikke strekker til. Jeg tolker dette som at informantene opplever at barnehager ikke har forutsetninger som kreves for å drive didaktiske prosesser uten at det påvirker den daglige driften negativt. I oppsummeringsrapporten av kompetansestrategien stilles det spørsmål ved om økte krav står i forhold til organisering og strukturell kapasitet i barnehager (Sivertsen et al., 2021).

Planleggingstid for ledere blir på samme måte oppfattet som utfordrende av informantene. De oppfatter at det tar ansatte vekk fra barna og at konflikter oppstår som konsekvens av at det skal prioriteres. En informant uttrykker hvordan hun opplever at lederen forholder seg til plantid. Hun sier at lederen *Skulle ha planleggingstiden sin, det var ikke å komme å hjelpe til i det hele tatt*. Lederen blir oppfattet som lite fleksibel for å finne løsninger på det som skjer i praksis. Informanten opplever at plantid medfører at det ikke blir nok ansatte igjen til å ta seg av det som skal skje i hverdagen med barna, noe jeg tolker som underskudd på ansatte. Videre beskrev informanten hvordan hun forsøkte å løse en situasjon sånn at det skulle være mulig å gjennomføre aktiviteter med barna. Det kan være uttrykk av spontan distribuert ledelse. Distribuert ledelse handler om en grunnleggende holdning for hvordan samarbeid og samhandling kan bidra til at barnehagens oppgaver blir løst (Bøe, 2016). Opplevelsen til informanten uttrykker at lederen melder seg ut og er så rigid med plantid at det blir utfordrende å finne løsninger. Andre opplever at ledere uttrykker at de ikke ønsker å delta i så mange møter.

Tina: Dette her er faktisk den første barnehagen jeg har vært at de har spurt meg

Hege: Nå er vi hele gruppa vi når vi har ... men det er jo det de sier de pedledeerne også da at ... de har jo ikke lyst til alle de møtene som blir pålagt dem

Tina og Mette: nei

Hege: men de må bare være med på det

De beskriver at ledere kommer tilbake fra møter *røde i toppen*, og opplevelser de uttrykker gir inntrykk av at noen ledere har et mer anstrengt forhold møter.

Med kritiske blikk har jeg forsøkt å se etter uttrykk som bryter med, eller kan gi andre opplevelser av ledelse. Noen opplever ledere som er mer nær i relasjon med assistenten og i barnehagehverdagen. De opplever at leder ser og anerkjenner, og uttrykker at det godt å ha en leder som gir ros og positiv tilbakemelding, som ser det som blir gjort og som inspirerer informanten til å bidra. *Å få litt anerkjennelse og litt skryt det motiverer*, sier den ene informanten i et av fokusgruppeintervjuene. De andre informantene i samme setting bekrefter opplevelsen og en av dem uttrykker *Det vokste du jo på da*, noe jeg tolker som at informanten opplever bekreftelsen fra lederen som utviklende. Det å avdekke hva som driver faglig utvikling og forvalte den videre sånn at motivasjonen opprettholdes er ansvaret til pedagogisk leder i utviklingsarbeid (Lafton & Skogen, 2019). At ledere oppleves så ulikt, også innad i samme organisasjon, gjør at den ikke framstår samlet og tydelig. Så hva er da tydelig ledelse for lærende organisasjoner? «Kort sagt er lederens oppgave å *konstruere slike læreprosesser* som gjør at

mennesker i hele organisasjonen på en fruktbar måte kan håndtere de viktige oppgavene de er stilt overfor og utvikle sin mestring av læredisiplinene» (Senge, 1999, s. 348). I opplevelsene til informantene kan jeg finne tegn på hva de opplever bidrar som tydelig læringsledelse, selv om det ikke er en fasit så er det interessante perspektiver. Informantenes sier at noen ledere er tydelige på å bekrefte i relasjon og samspill med de som blir ledet. Slik bekreftelse opplever informantene inspirerende. Et indremotivert behov og ønske om å søke kunnskap beskrives som resultat av slike opplevelser. En informant sier: *du gjør jo det. For du finner jo ... hvis du først får sånn åh ... du får lyst til å sette deg ned og gjøre noe og du får skryt, så får du sånn åhåhå, hva skal vi gjøre neste?* Opplevelsene av anerkjennelse tolker jeg som ledelse som opptrer faglig tydelig i praksis. Informanten opplever at den har blitt vist tillit til å utføre og lede læring for barn, og fikk anerkjennelse fra lederen. Jeg oppfatter at anerkjennelsen fra en faglig autoritet som bekrefter og støtter har bidratt til opplevelse av utvikling for informanten og at den får tro på at handlinger i praksis gir ønskede resultater.

Variasjonen informanter opplever i ledelse forklarer de med personlige egenskaper. Tydeligst kommer dette fram når informantene i det ene fokusgruppeintervjuet har en dialog om hvordan ros og anerkjennelse påvirker dem positivt i utviklingsarbeid. En informant deler en situasjon hvor informanten opplevde å spontant få ansvar og tillit til selv å påvirke og utforme en aktivitet med en gruppe barn. Informanten beskriver at lederen var imponert over det informanten fikk ut av aktiviteten og hvordan det engasjerte barna, og at lederen på den måten bidro til motivasjon og eierskap. Informanten sier *nei, der skal lederen ha det altså, det har jeg pekt på så mange ganger at vet du, sier jeg, jeg har aldri på mine år i barnehagen opplevd å få så mye sånn positivt.* Videre oppstår en dialog omkring dette og en annen informant sier at det kanskje er hennes personlighet og at det er naturlig for henne å anerkjenne og gi ros.

Hege: Nei, der skal leder ha det altså, det har jeg pekt på så mange ganger at vet du sier jeg jeg har aldri på mine år i barnehagen opplevd å få så mye positivt

Tina: JA, positive ord og..

Hege: ja, liksom at *DÆ*, *vet du at det her er du helt rå på!* Eller hun har..

Tina: Eller hennes personlighet kanskje..

Hege: men hun er ikke obse på det selv, hun er ikke obse på at hun er så flink til å gi ros

Tina: Nei, men det er sikkert kanskje naturlig for henne

Mette: Hun er bare sånn

Tina: Hun er bare en sånn person

Informantene årsaks forklarer det lederen gjør med personlighet, men det kan også være bevisste ledelsesstrategier. Kanskje er de så innarbeidet i lederen at de oppfattes som en del av personligheten. Lederens handlinger kan indikere pedagogisk ledelse som legger vekt på prosessen og det relasjonelle i utviklingsarbeid. Ifølge Wadel er gode relasjoner blant ansatte en forutsetning for å skape lærende organisasjoner (2008). Jeg oppfatter at informantene er opptatt av formelle roller i barnehagen, og i mindre grad til det å utføre oppgaver. Det kan bety at de ser ledelse mer som posisjon, enn som en funksjon i barnehagen, at de legger mer vekt på den stillingen ledere har i en hierarkisk barnehagestruktur. Rekdahl fant i sin studie om flat struktur at leder i barnehager har en tendens til å se todelt på ledelse, demokratisk eller autoritær (Rekdahl, 2022). Kanskje er det dette informantene i min studie fanger opp, men heller kobler til personlighet og posisjon.

Planlegger, kontrollerer og instruerer

Under analyse og drøfting av assistenters rolle trakk jeg fram informantenes opplevelse av at ledere er de som planlegger. Informantene opplever at assistenter skal utføre instruksjoner og det leder bestemmer. De beskriver opplevelse av at ledere gir pålegg og instruerer det assistenter skal utføre. Flere uttrykker også at ledere kontrollerer. Opplevelsene uttrykkes tydeligst i episoder fra hverdagen hvor informantene opplever at det er ulik praksis når leder er til sted og ikke. Kanskje handler det om at informantene opplever at de utfører mer i tråd med egen personlige mestring, de visjoner de opplever som vesentlig, når leder ikke er til stede. Under informantenes opplevelse av assistenters roller trakk jeg fram opplevelsen av at ledere i liten grad ønsker innspill og påvirker hverdagen til å bli rigid strukturert. Informantene uttrykker ikke opplevelser av at lederen er læringspartner. Lederen er kanskje ikke faglig tydelig ressurs og inspirator for informantene. Ledere som opererer mindre i mindre i tråd med lederdisiplinene vil i mindre grad bidra til å gjøre barnehager lærende (Senge, 1999). I det ene fokusgruppeintervjuet har informantene en dialog som tar utgangspunkt i hva som skiller ledere og andre.

Ingrid: jeg syns enkelte tar mer plass enn andre da. Vil ha ære og berømmelse har jeg funnet ut.

Intervjuer: er det noen spesielle roller det henger sammen med?

Ingrid: ja, jeg tenker fortsatt det kom ikke og tro at du er noe. Du er ikke bedre enn meg.

Nora: «jeg har vært her i så mange år at dette kan jeg»

Jeg tolker refleksjonen mellom informantene som at de opplever at noen ledere distanserer seg og plasserer seg over assistentene. Det at lederen setter seg selv høyere enn de andre og på denne måten bidrar til avstand. En opplevelse av at lederen ikke ønsker at assistenter skal komme med innspill noe

som bidrar til distanse i relasjonen til lederen. Informantene knytter erfaringene til episoder hvor lederen demonstrer kontroll, kanskje et uttrykk for makt. I barnehager har pedagogisk leder en formell hierarkisk stilling som gir makt til å lede basert på stilling og styringsdokumenter (Aasen, 2018). Sånn sett kan lederstillingen og mandatet i seg selv få innvirkning på opplevelsene. Det er også del av styringsdokumenter at barnehager skal være lærende. Påvirker stillingsbeskrivelser eller styringsdokumenter til at det hierarkiske blir mer framtrædende? På mange måter er mer tradisjonelt hierarkisk ledelse motsatt til ledelse som er gunstig for lærende organisasjoner. Senge beskriver at det er nødvendig å slippe kontroll, åpne for kreativitet. Særlig i beskrivelser av ledelse som konstruktør. Ledere som er mindre opptatt av kontroll og berømmelse, men drives av å oppnå resultater som er verdsatt i barnehageorganisasjonen kan beskrives som ledelse som konstruktør (Senge, 1999). Kanskje er det utfordrende med en slik rolle i barnehagen når de formelle styringsinstrukser legger føringer om at lederen skal bidra til å innfri krav og forventninger. Flere episoder og ytringer fra informantene beskriver at de opplever ledere som styrende og kontrollerende. At informanter har uttrykt at de neglisjerer eller kun utfører handlinger symbolsk har jeg presentert tidligere. Informantene snakker om at de har behov for å delta mer på arenaer hvor de kan snakke om opplevelser i hverdagen. De sier at de har begrensede muligheter til det og at de blir korrigert når de forsøker å gjøre avklaringer i hverdagen.

Mette: ja, det er jo det. For det er jo det vi bruker for å klare å bli enig om hva vi skal klare å gjøre med barn. For hvis du står og diskuterer ... at vi trekker oss litt tilbake igjen da ... så kommer alltid pedleder eller styrer ... og ser vi står og prater, men de hører ikke hva vi står og prater om fordi i det de kommer inn så stopper vi jo for å høre hva beskjeden er. Så de tror jo vi står og prater skit, når vi kanskje står og diskuterer hva gjør vi med han som slår ... dag ut dag inn

Tina: Ja

Mette: hele tiden, som ikke gir seg også sier du, ja jeg prøver å gjøre sånn og sånn. «ja, hva gjør du?» ja, jeg prøver å gjøre sånn og sånn. Også får vi beskjed om at nei, vi må konsentrere oss og sitte med ungene

I dialogen over forteller informantene hvordan de opplever at de forsøker å gjøre avklaringer for å løse situasjoner i hverdagen. Det virker som informantene er klar over at leder ikke ønsker at de skal snakke for mye sammen når de er til stede med barna. At informantene allikevel trosser det de vet leder ønsker ser jeg som neglisjering av instruks, og samtidig kan det handle om at informantene opplever å ha for få arenaer til å reflektere. Det kan handle om at assistenten opplever at det ikke er tilstrekkelige strukturelle rammer. Informantene opplever ikke at det som skjer i hverdagen blir reflektert over på en måte som får reell innvirkning på praksis, men opplever derimot at deres tanker om hva som er god praksis ikke er noe lederen ønsker. Det kan tyde på at assistenter ikke opplever dobbeltkretslæring, men i større grad pålegg eller enkeltkretslæring som retter feil (Argyris og Schön i Gotvassli, 2020b).

Det informanten uttrykker kan tolkes som at det ikke foregår tilstrekkelig med prosesser som bidrar til at de ansatte sammen utvikler felles visjon som bottom-up prosesser hvor initiativet kommer som resultat av interne behov, men heller som pålegg eller instruks fra lenger opp i organisasjonen (Ertesvåg & Roland, 2013). Jeg tolker det som mindre utviklingsorientert ledelse. Samtidig oppfatter jeg at informantene uttrykker opplevelser av å bli instruert og kontroller av ledere. Slike opplevelser beskrives i situasjoner hvor assistenter har kommet med innspill og tanker, men blir møtt med avvisning. I beskrivelse av en slik situasjon sier en informant:

Det var som jeg sa til leder forrige gang vi var oppe ... så sier jeg det at ... det er jo ikke noe problem med de to som vi fikk beskjed om å holde øye med. «JO». NEI, de kjeder seg, rett og slett kjeder seg og når du da setter de i en oppgave selvfølgelig må du jo ha et halvt øye hele tiden ... ja det funkete som fjell det altså, men da får vi beskjed om det: «du kommer ikke hit og forteller meg hvordan»

Her beskriver informanten en situasjon hvor lederen har gitt beskjed om hvordan situasjoner skal håndteres med to barn mens lederen selv er i møte, noe jeg ser som instruks. Informanten sier at hun fikk beskjed om å følge særlig med på to av barna fordi lederen uttrykker at de har ekstra behov for oppfølging fordi de er krevende. Informantens opplevelse av barna er en annen enn lederens. At ledere og de som blir ledet har ulike opplevelser kan bety at de opererer i ulike faglige forståelser noe som kan få innvirkning på hvordan de framstår i praksis. Noen informanter uttrykker at de ikke alltid kan stå inne for det som er krevd av dem fra lederen. At informanten opplever å bli instruert til en utøvelse som bryter med egne verdier og mentale modeller, og heller ikke opplever prosesser hvor verdiene er gjenstand for kritiske refleksjoner, kan være tegn på svak læringskultur. Læring skapes i kritiske refleksjoner i lærende organisasjoner, og det er lederens oppgave å bidra til slike prosesser (Senge, 1999). Når refleksjoner og læringsprosesser i liten grad oppleves er kanskje barnehager i mindre grad lærende. Opplevelsene beskrevet kan bety at kulturen i informantenes barnehager er mindre opptatt av læring. En kultur som har organisasjonslæring som en grunnleggende verdi bidrar til å utvikle en sterk læringskultur (Filstad, 2016).

Rigide og utålmodige ledere

Informantene opplever at ledere bidrar til rigid praksis. De opplever at planer er for stramt organisert og for lite fleksible.

Unni: det er liksom bestemt så vi skal utføre føler jeg

Nora: ja ja ...vi har en plan

Unni: ja, vi har en plan ... så

Nora: Det er bare at det skal en del til for å rikke på den

Unni: JA

At planer er for stramme uttrykker informantene at gir mindre mulighet for å ta initiativ, være kreative og la barna medvirke. I noen tilfeller snakker informantene om planer relatert til oppgaver og ansvar for de ulike vaktene og i dagsrytmen i barnehagen. I størst grad uttrykker de det relatert til årsplan og månedsplaner, og noen ganger i tilknytning til Rekom. Informantene uttrykker at planene er lite fleksible, noe de opplever så hemmende at de selv har gjort justeringer når ledere ikke får det med seg. Informantene uttrykker sammenheng mellom det at assistenter ikke får bidra, at planer er satt av ledere og at de er rigide. Informanten sier *vi behøver ikke helt frie tøyler bare at man får muligheten. Til å prøve og liksom klare å få til noen ting. Bli stolt på. At de stoler på deg. Vist tillit. Frihet, engasjement og reduksjon av kontroll trekkes fram som grunnleggende i lærende organisasjoner (Senge, 1999).* Jeg oppfatter at informantene opplever ledelse preget av kontroll og styring, at de ikke har den kreative friheten som vektlegges i lærende organisasjoner. Kanskje er det et tegn på at forankring av å være lærende organisasjon er svak eller varierende i barnehager og påvirker kvalitetsutvikling. I så tilfelle kan det tyde på at måten initiering eller implementering av å være lærende har kommet for mye som «top-down» for barnehager og at mye gjenstår for at det skal bli en del av praksis.

Informantene opplever at ledelse innad i organisasjonen kan variere. Disse variasjonene opplever informantene utfordrende og noen ønsker mer rokkeringer på ledere som kan løsne opp i fastlåste mønstre. Noen informanter opplever at rigide systemer og planer er hemmende for utviklingsarbeidet, og uttrykker at det er trist når prosjektet er så bra. Informantene opplever at leder utarbeider rigide planer og at måten de forholder seg til planer i hverdagen gir lite mulighet for kreativitet og spontane innspill. Dette handler kanskje om kontroll. Det er ved å slippe kontroll og bidra til engasjement og frihet at gode resultater skapes (Senge, 1999). Diktering av ordre i den ene enden gir ikke nødvendigvis resultat i den andre (Senge, 1999). En informant uttrykker at ledere blir *lagt på veldig mye*, noe som kan handle om at de opplever at ledere har et press på seg.

Ingrid: jeg tror at de ... de blir jo lagt på veldig mye

Unni: eller så vet de at vi skal ha gjort det og det fram til sommeren så vi må ikke bruke for lang tid på det for eller så rekker ikke vi det vi ... jeg har sagt at vi skal gjøre. At kanskje de føler at ... ja for de blir jo sett fra sin leder igjen

Nora: ja, de har sikkert press fra lengre opp. Så jeg skjønner at de vil gjøre ledere fornøyd for at de har fulgt rammeplanen

Unni: se hva vi har fått til i løpet av året ... sant

Disse opplevelsene tolker jeg som at informantene opplever at det kommer et press fra lenger opp, at deres leder har krav og forventninger til å levere. Nora bruker begrepet *rammeplanen* og uttrykker opplevelse av at det kan påvirke ledere. Det kan handle om at informantene opplever at krav i styringsdokumenter setter press på ledere som begrenser muligheter for kvalitetsutvikling og læring.

I det ene fokusgruppeintervjuet oppstår en samtale hvor informantene deler erfaringer fra utviklingsprosjekter de har jobbet med tidligere. Den ene informanten forteller om et prosjekt hvor de ansatte hadde blitt enige om at barna skulle medvirke og at det var barnas initiativ som skulle styre prosessen. Hun beskriver en situasjon hvor barn og ansatte vekslet på å komme med ideer og innspill, noe jeg tolker som en kreativ prosess hvor alle var aktive og engasjert. På et tidspunkt opplever Informanten at lederen blir utålmodig og at dette påvirker opplevelse av medvirkning for barna.

Tina: det er noen som ikke har tålmodighet

Hege: det er sånn ... enkelte tenker jeg de har så mye planer at å drøye et prosjekt i mer enn en måned det går ikke det før vi skal over til neste altså

Jeg oppfatter at informanten mener lederen er for stresset og ikke klarer å være nok til stede i læring, utvikling og glede sammen med barn, og de ansatte.

4.3 Oppsummering

Formålet med masteroppgaven var å få tilgang til hvordan assistenter opplever kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager. Det kan være fristende å se på hvorfor det assistentene opplever er sånn og vurdere om det stemmer, men det er ikke studiens hovedintensjon. Ved fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming ble det mulig for meg å tolke assistentenes opplevelser på kvalitetsutvikling og ledelse i barnehager fra deres perspektiv. Jeg vil i dette kapittelet oppsummere de to forskningsspørsmålene som var førende for strukturering av analyse og drøfting, videre vil jeg reflektere over egen påvirkning på forskningen. Forskningsspørsmålene bidrar til å belyse problemstillingen. I avslutningen forsøker jeg å runde av, men også peke framover.

Den mest markante opplevelsen informantene uttrykker hvor viktig medvirkning for kvalitet i barnehager. Når informantene uttrykker opplevelser av egen og leders rolle ligger dette bak og blir en referanseramme som jeg opplever at de kommer tilbake til i perspektiver på begge rollene.

4.3.1 Opplevelse av egen rolle i kvalitetsutvikling

Informantene deler ulike, men også sammenfallende, opplevelser av egen rolle i kvalitetsutvikling i barnehager. Opplevelsene av egen rolle i kvalitetsutvikling bærer preg av at informantene opplever at assistenter framstår som lite betydningsfull i organisasjonene. Det som uttrykkes bærer preg av at det er sånn informantene oppfatter sin rolle, men samtidig ikke mener det skal være da de har en sterk oppfatning av at alle bør medvirke for å oppnå god kvalitet. Hovedtrekk i opplevelser av assistentrollen oppsummerer jeg i fire hovedpunkter:

1. Blir lite hørt, får lite tillit og skal utføre i praksis
2. Misforstår – passivisert i didaktiske prosesser
3. Får ikke påfyll – lite inkludert i kompetanseutvikling
4. Assistenter vektlegger barns medvirkning

Jeg skal nå oppsummere informantenes opplevelser om assistentrollen i barnehager. Assistenter blir i liten grad hørt og får lite tillit når de skal utføre arbeid i barnehagehverdagen. Deres opplevelse er at assistenter har en funksjon i hverdagen som aktive sammen med barna, uten at det er et ønske i organisasjonen om at de kommer med innspill eller tanker om pedagogiske planer eller driften generelt. At assistenter ikke skal bli hørt kommer fram både i situasjoner fra hverdagen, i direkte ytringer og understrekes med kroppsspråk og stemmeleie. Uttalelser fra noen av informantene tyder på at de blir avvist når de forsøker å komme med innspill. De gangene assistenter blir hørt forbinder informantene med at de som er mest i praksisfeltet med barna og må bidra sånn at ledere får innblikk i det som skjer i barnehagehverdagen. Noen av informantene bruker ord som avslag og hemmer om hvordan de opplever det å bli med avvisning: Disse uttrykkene kommer særlig fram når de beskriver opplevelser som indikerer at de har fått inspirasjon eller i forbindelse med utviklingsprosesser. Assistenter er ifølge informantene de som skal lytte og ta til seg det som ledere planlegger og bestemmer. Formell kompetanse er årsak til at assistenter ikke blir involvert og lyttet til viser informantenes opplevelser. Opplevelsene indikerer at assistenter i liten grad deltar i prosesser og møter som er del av læring og didaktiske prosesser. Refleksjon er ikke et begrep informantene bruker, og det gir indikasjoner på at de opplever barnehagen som en svak læringskultur som i større grad preges av enkeltkretslæring og derav er mindre lærende. Det er tegn på at assistentene opplever mer

fasitkultur enn undringskultur, at det er lite sammenheng mellom handlinger og refleksjoner som grunnlag for å være lærende organisasjon.

Opplevelse av egen rolle i kvalitetsutvikling er passiv og at assister blir forbigått i delta og medvirkning. Assister deltar i få møter og møtesituasjonene er preget av at de skal høre etter og ta til seg det ledere sier. Ønsket om å delta uttrykkes også, men ikke alle informantene gir uttrykk for at de ser møter som nyttige forum. Jeg oppfatter at informantene opplever medvirkningshungre og informasjonsunderskudd, noe som får konsekvenser ved at de framstår frustrert over situasjonen. De opplever at de ikke alltid forstår det som skjer i utviklingsprosesser, på møter eller i lærings situasjoner. Tanker som kan ligge bak planer er utydelige for assistenter og de opplever noen ganger at de misforstår intensjoner.

Informanter opplever også at assistenter ikke prioritert i kompetanseutvikling. De uttrykker dette særlig ved begrepet *påfyll*. Opplevelsene informantene uttrykker om påfyll, kunnskap og kompetanse kan handle om at informantene ser på kompetanseutvikling som det å dra på kurs. På flere måter framstår deres opplevelse av kompetanseutvikling preget av «mottaker-budbringer» syn. De ser assistenter som mottaker av kunnskap og uttrykker i mindre grad læring som kan oppstå som del av kollektive prosesser. Det informantene deler i denne studien uttrykker at assistentene er læringshungrige, at de opplever egen rolle som betydningsfull i direkte arbeid med barn og dermed ønsker kompetanse som kan bidra til at de kan bli aktive bidragsytere til kvalitet i barnehager. At assistenter vektlegger barns medvirkning uttrykkes i beskrivelser av situasjoner og episoder fra barnehagehverdagen, og i noen direkte ytringer. Inntrykket er at informantene tillegger assistenter rolle som forkjemper for at barn skal få medvirke, og at planer og prosesser skal være romslige nok til at dette blir mer enn en fasitteori og får utslag i praksis.

4.3.2 Opplevelse av leders rolle i kvalitetsutvikling

Informantene opplever ledelse noe ulikt, men i liten grad at ledere er faglig tilstedeværende ressurs som bidrar, støtter og utfordrer til kompetanseutvikling. Når informantene uttrykker opplevelser om ledelse er beskrivelse av at de er distanserte fremtredende. Dette er også noe de knytter til episoder og situasjoner. Flere av opplevelsene er tett forbundet til opplevelser av egen rolle. Informantene uttrykker at ledere er opptatt av kontroll. De opplever at lederer planlegger, bestemmer og instruerer

praksis. Det bærer preg av ledelse i mer tradisjonelt hierarkiske former som instruerer og styrer, og jeg har tre underpunkter til opplevelse av leders rolle:

1. Distanserte og preges av personlige egenskaper
2. Planlegger, kontrollerer og instruerer
3. Rigide og utålmodige

At lederer er distanserte knyttes både til at ledere er mindre tilstedeværende enn øvrige yrkesgrupper fordi de har en rolle som gjør at de skal delta i møter og at de har planleggingstid. Fraværende er ikke bare knyttet til møtedeltakelse og plantid, men også måten de er i relasjoner i barnehagelivet også når de er fysisk til stede. Informantene uttrykker at ledere deltar i mange møter og selv ikke ønsker å delta i så mange møter. Det kan bety at ledere gir signaler til assistenter som gjør at møter blir satt i en negativ ramme. Kanskje baserer det seg på hvordan ledere opplever møter og hva de får ut dem, eller hvordan de opplever at det begrenser tiden sammen med barna. Informantene opplever at ledere trenger assistenters innspill når de skal ha foreldresamtaler eller på andre måter må vite hva som skjer med barna. Noen av opplevelsene uttrykker også at ledere og assistenter ser ulikt på det som skjer og har ulikt verdisyn, eller mentale modeller. Det er få indikasjoner på prosesser med refleksjon over verdier eller av dobbeltkretslæring. Opplevelsene gir inntrykk av at barnehagene i størst grad preges av transaksjonsledelse. Slik ledelse er opptatt av å opprettholde status-quo. Uten transformatorisk, utviklingsorientert ledelse, vil ikke barnehager være lærende (Ertesvåg & Roland, 2013). Noen informanter uttrykker at ledere plasserer seg over dem, mer hierarkisk, og på denne måten signaliserer at de er mer betydningsfulle. Det kan indikere at assistenter opplever ledere som ikke har relasjonelle ferdigheter eller opptrer på måter som uttrykker at de er mindre interessert i samspill. Opplevelser av variasjon på ledelse tilegnes i størst grad personlige egenskaper hos ledere. Variasjonene kan også være opplevelser av bevisst lederstrategier, men det er mer utfordrende å si noe om, og heller ikke en del av min studie. At ledelsen er distansert, styrende og kontrollerende settes i av informantene i sammenheng med et press om kvalitet og produkt som beskrives ovenfra. Har kanskje forsøk på å sette krav til kvalitet i sektoren blitt for styrende? Forenkles kvalitet til det målbare og gjør at det relasjonelle og kollektive i prosessene i den lærende barnehageorganisasjonen blir begrenset? Kanskje kan det assistene opplever om kvalitetsutvikling for egen og leders rolle indikere at samfunnsmandatet, og det at alle skal være medvirkende i lærende organisasjoner ikke er forankret i barnehager. Opplevelsen kan også indikere en ubalanse i transaksjon og transformasjon, eller at ledelse ses mer som posisjon i form av stilling enn som prosess som del av oppgaven som leder for lærende organisasjoner.

At legger planer, instruerer andre i utførelse og kontrollerer det som blir utført uttrykker informantene om ledelse. Dette er trekk som har mange fellestrekk med mer hierarkiske ledelsestrekk, men som samtidig kan være del av den formelle stillingsinstruksen for ledere. Barnehagers rammeverk setter flere krav og forventninger til ledere i barnehager. I disse framgår mange krav som kan ha blitt for styrende eller så omfattende og tidkrevende at det hemmer læringen til barnehager. I statlige føringer og evalueringer i forbindelser med disse har det også blitt stilt spørsmål ved om rammene er for begrenset til omfanget av krav og forventninger som stilles til å drive didaktiske prosesser i barnehager. I den siste barnehagestrategien var rammer nevnt som en mulig hindring for kvalitet i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Informantene uttrykker at ledelse innad i organisasjonen kan være ulikt og at det er utfordrende. Noen ledere blir oppfattet som så rigide at fleksibiliteten som er nødvendig for lærende prosesser og kreativt engasjement svekkes. I et av intervjuene uttrykkes det også opplevelse av at ledere er utålmodige og informantene gir uttrykk for at de mener det handler om et press som beskrives ovenfra som stresser leder for å komme videre. Ledere framstår da lite påkoblet det som skjer av læring og utvikling sammen med barn og ansatte. Noen informanter uttrykker hva de savner hos lederen, og hvordan de skulle ønske lederen involverte dem som mer enn et verktøy for å utføre oppgaver i hverdagen.

Med kritiske blikk har jeg sett etter nyanser av opplevelser eller opplevelser som kan skille seg ut. Jeg har sett at noen av informantene opplever at ledere gjør det de beskriver som rettferdige forsøk på å la assistenter medvirke, og er mer demokratiske og relasjonelle i sin framtoning. Noen opplever i større grad at de blir invitert til å komme med innspill og blir vist mer tillit. I slike tilfeller uttrykker de at ros og anerkjennelse er positivt og motiverende. De sier det inspirer til å søke kunnskap og er engasjerende. Informanter uttrykker opplevelse av at utviklingsarbeid er engasjerende og viktig.

4.3.3 Refleksjon over forskningsprosessen

Metoden jeg har valgt har gitt en nærhet til informantene som har gjort det mulig for meg å få innblikk i deres tanker og opplevelser. Erfaringen jeg nå har fått ved bruk av fokusgruppeintervju i studien gjør at jeg har gjort meg nye tanker om assistentgruppen og mulig videre forskning. Inntrykket mitt er at assistentene er mindre skjøre og at de villig deler mye lettere enn jeg på forhånd hadde tenkt. Jeg kan ikke se bort fra at det også kan handle om at metoden og situasjonen jeg tilrettela traff dem på en god

måte, men for videre forskning kunne jeg vurdert andre intervjuformer, som individuelle semistrukturerte intervju. Det å bruke fokusgruppeintervju som grunnlag har vært krevende. I fokusgruppeintervjuene delte informantene egne perspektiver, men de fylte også ut hverandres tanker og innspill. Det relasjonelle samspillet i fokusgruppeintervjuene preger inntrykket fra intervjusituasjonene og kan ha medvirket i informantenes uttrykk av opplever. Informantene påvirkes av hverandre og den enkelte informants perspektiver kan bli dempet, eller få inntrykk av en felles konsensus. I min studie har jeg sett motstridende, og mer individuelle uttrykk fra informantene. Totalinntrykket er at alle var delaktige, engasjerte og genuine i dialogen. I gjennomføringen fikk jeg inntrykk av at det ville bli utfordrende å skille den enkelte informant sitt bidrag i samtalen, men ved å sette sammen flere av innspillene til den enkelte informant opplevde jeg å få lettere tilgang på en helhet i informantens narrativ og opplevelser. Spørsmålene i fokusgruppeintervjuene var åpne og var valgt for å invitere til dialog og felles refleksjon. Jeg valgte en tilbakeholden rolle i intervjuene, i hovedsak for å la informantenes samhandling og perspektiver komme fram i relasjonen. At jeg hadde tilbakeholdende framtoning i intervjuene gjør allikevel ikke at jeg ser bort fra egen påvirkning på forskningen. «Alt er ulike konstruksjoner, avhengig av hvem som utgjør den aktuelle gruppen for samhandling» (Halkier, 2010, s. 14). At perspektivene jeg får tilgang til oppstår i relasjonen i samspill mellom informantene, og med meg til stede, gjør at jeg ikke kan se bort påvirkning de har på hverandre, eller jeg har på det som blir sagt og vektlagt. Jeg kan med andre ord ikke se bort fra at andre perspektiver eller tanker ville oppstått i en annen setting eller i andre relasjoner. På samme tid er det ikke min antakelse at det er nødvendig, eller mulig, å forske på en måte som ikke påvirker.

Min forforståelse som leder i barnehage gjør at jeg opplever at jeg lettere forstår sammenhenger og situasjoner i de perspektivene informantene deler, men forforståelsen kan også gjøre at jeg konkluderer for raskt. Til tross for at informantenes perspektiver kan overraske meg, så er det lett for meg å sette meg inn idet de beskriver. Når informantene kommer med eksempler som beskriver hverdagen eller typiske barnehageuttrykk så forstår jeg kontekst, og kan kjenne meg igjen. Det kan også være en utfordring å ha utgangspunkt og forforståelse som leder i barnehage, både ved hvordan informantene kan oppleve og forholde seg til meg, og ved at erfaringer og forforståelse kan gjøre at jeg tar ting for gitt. Å reflektere over egen forforståelse og forsøke å være mest mulig bevisst mine antakelser er noe jeg har gjort etter beste evne i analysen og drøfting. At det samtidig er krevende å unngå at mine egne antagelser og forforståelse påvirker analyse, forsøker jeg å løse ved et bevisst etisk forhold til at det er assistentperspektivet jeg søker, og ved å innta en undrende holdning. Jeg opplever at jeg i oppklarende spørsmål kanskje har benyttet et annet språk eller andre fagord enn de jeg har

fått fra informantene. Disse spørsmålene har vært formulert som «har jeg forstått riktig?» eller «jeg oppfatter at du sier». Når informantene bekrefter eller avkrefter for så å velge egne ord og uttrykksformer, vurderer jeg at informantene i mindre grad blir ledet av spørsmålene.

I arbeid med fokusgruppeintervjuene og opplevelsene fra disse har jeg reflektert mye over min opplevelse av intervjuene, både form og perspektivene i seg selv. Intervjusituasjonene og informantene var forholdsvis ulik hva jeg hadde tatt for gitt. De delte sterke meninger og til dels kraftige situasjonsberetninger. Noen av opplevelsene var mildt sagt overraskende for meg, og jeg kjente meg ikke alltid igjen i det de delte om egen rolle, om ledere eller om barnehageorganisasjoner generelt. Det var kanskje minst overraskende for meg at assistenter opplever en mindre sentral rolle i kvalitetsutvikling, da ledelse har blitt sterkt vektlagt. Allikevel hadde jeg forventet at opplevelser av læring, av refleksjoner og kollektive prosesser hvor også assistenter var involvert i større grad skulle komme frem. At informantene i liten grad brukte fagspråk og virket mindre bevisst på, eller i hvert fall ikke trakk inn, barnehagens rammeverk, overrasket meg. Jeg undret over hvordan det ville være mulig for assistenter å være gode kvalitetsbærere i barnehager om de har begrenset eller ikke noe innblikk i barnehagens styringsverk. Samtidig har jeg selv erfaring med at barnehagelærere kan streve med å definere begrepet lærende barnehage, noe som er tydelig del av samfunnsmandatet. Da er det kanskje forståelig om det er varierende også hos assistenter. Det er allikevel opplevelser og episoder informantene knyttet til ledelse som har vært mest krevende for meg, både å akseptere, men også å finne god måte å synliggjøre og drøfte i masteroppgaven. Basert på perspektivene jeg fikk tilgang på kan hele sektoren virke preget av hierarkisk ledelse og lite medvirkning for assistenter. En slik generalisering basert på begrenset empiri ønsker jeg ikke å bidra til. Jeg opplever allikevel perspektivene så interessante at jeg trekker med meg noe som kan være nyttig i egen ledelse. Det første er assistenters behov for informasjon og medvirkning. Jeg ser stemningen og misnøyen hos informantene som et mulig resultat av informasjon- og medvirkningshunger. Det gjør at jeg grubler på hvordan leder kan bidra til å snu en slik situasjon eller unngå at det oppstår. En hårfin balanse både i informasjon og medvirkning virker mer realistisk å mestre etter å ha fått innblikket i assistentperspektivet. Det andre jeg tar med meg er tanker om hvordan jeg kan bidra til at det blir tilstrekkelig didaktiske prosesser og dobbeltkretslæring innenfor de rammene vi har, fordi slike prosesser har så stor betydning for organisasjonslæring. Ikke minst tar jeg med meg et ønske, eller *vilje* for å bruke et ifølge Senge tydeligere standpunkt, om at min ledelse skal bidra til en felles identitet. «Hvis organisasjonens visjon blir pådyttet lokale enheter, vil den – i beste fall – resultere i lydighet og ikke i forpliktende vilje» (Senge, 1999, s. 295).

5 Avslutning

Empirien gir innblikk i hvordan kvalitetsutvikling i lærende barnehager og ledelsen av disse oppleves fra de som blir ledet. I så måte kan det også gi innspill for ytterligere utvikling av kvalitet og ledelse i lærende barnehager.

Informantenes perspektiver vitner om at det er begrenset med kollektive prosesser som bidrar til organisasjonslæring i barnehager. At kvalitet i barnehager, utvikling og medvirkning er viktig er tydelige momenter fra assistentperspektivet, samtidig som de gir mer dystre perspektiver på hvordan det utarter i barnehagehverdagen. Perspektivene beskriver ledelse som legger planer og gir instruksjoner som ansatte skal utføre, noe som kan tyde på lite balanse mellom medvirkning og tydelig ledelse. Balanse basert på transaksjon og transformasjon, er en viktig men utfordrende lederoppgave. At spenning mellom ledelse og medvirkning kan være en utfordring for ledere i utviklingsarbeid fremheves av Lafton og Skogen (2014, s. 227). Statlige føringer har i stor grad tatt standpunkt om at barnehager skal være lærende organisasjoner og utgjør en forutsetning og et krav for god kvalitet i barnehager. Det gir tydelige signaler om hvordan ledelse skal være i barnehageorganisasjoner. De menneskelige ressursene, ledelse og relasjoner kan være av avgjørende betydning for om barnehager bare blir uttalt lærende eller om det oppleves i praksis. Lærende organisasjoner må se ledelse på en ny måte (Senge, 1999). For å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap tyder mye på at forutsetningene i barnehageorganisasjonene og ledelse må styrkes sånn at didaktiske prosesser kan bidra til å heve kvalitet for barn. Kollektive didaktiske prosesser er krevende både for rammer og ledelse. Lederens første oppgave for å bidra til læring er å ta standpunkt om å skape noe nytt (Senge, 1999). Et standpunkt som allerede er satt i rammeverk og statlige føringer, men som først forblir en god ide eller får reell innvirkning når det gripes og blir en del av praksis også på ledelse. Kanskje kan en konstruktiv tilnærming være større vekt på ledelse som prosess enn som posisjon?

Mitt inntrykk er at det hadde vært nyttig med videre forskning som kan bidra til innblikk i hva som fremmer kollektive prosesser, sånn at de som blir ledet opplever medvirkning og samskaping. Det kunne vært interessant med forskning om hvordan ledelse som bærer preg av myndiggjøring og distribuering bidrar til læring i barnehager. Eller hvordan prosessorientert ledelse i praksis kan bidra til organisatorisk læring.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel og informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjekt?

«Ledelse av fagutvikling for assistenter»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å hvordan leder i barnehage tenker om sin rolle for å bidra til assistenter faglige utvikling, og hvilke tanker assistenter gjør seg om egen faglige utvikling og leders bidrag.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en mastergradsavhandling i barnehageledelse.

Bakgrunnen for mitt prosjekt er min undring over at assistenters stemme mangler i forskning som omhandler fagutvikling og kvalitetsutvikling i barnehagen. Sentrale styringsdokumenter vektlegger ledelse i barnehagen, og barnehageforskning tar i stor grad utgangspunkt i leders perspektiv. Assistenten i barnehage er den største ansattgruppen og den gruppen ansatte som tilbringer mest tid med barna og således påvirke den opplevde kvaliteten i stor grad i sin utførelse av rollen. Tross dette finner Håberg og Leer-Salvesen (2020) at denne gruppen ansatte i tidsrommet 2008-2017 sjelden ble inkludert som forskningsinformanter. Fordi assistenter er en oversett gruppe i barnehageforskningen, spesielt hva gjelder faglig kvalitet og utvikling, har jeg utviklet følgende problemstilling for mitt forskningsprosjekt:

Hvordan bidrar leder til assistenters fagutvikling?

Jeg håper at forskning hvor assistenters tanker tillegges vekt kan gi nye viktige perspektiver og kunnskap for at fagutviklingsprosjekter skaper varige endringer. Prosjektet ønsker å bidra til å kartlegge assistenters tanker rundt kvalitet og egen fagutvikling, og sin egen og leders rolle i dette; og også hvordan ledere ser på fagutvikling blant assistenter.

Forskningsspørsmål for prosjektet er:

Hvilke tanker har assistenter om egen rolle og leders bidra til faglig utvikling og kvalitet i barnehagen?

Prosjektet vil bestå av to fokusgruppeintervju med 3-5 assistenter fra samme barnehage. Prosjektet tar utgangspunkt i utviklingsprosjektet Rekom sitt nettverk i Trondheimsregionen til utvalg av informanter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Henvendelse om deltakelse sendes til assistenter i barnehager som deltar i utviklingsprosjektet Rekom i Trondheimsregionen.

Jeg tar sikte på å rekruttere 3 til 5 assistenter fra samme barnehage til å delta som informanter i fokusgruppeintervju, og gjennomføre to slike fokusgruppeintervju i to ulike barnehager med totalt 6-10 assistenter.

Jeg søker informantenes tanker om valgte tema og spørsmål.

Kontaktopplysninger innhentes fra nettsidene til deltakende barnehager i Rekom-nettverk i Trondheimsregionen.

Hva innebærer det for deg å delta?

For assistenter i fokusgruppeintervju:

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i fokusgruppeintervju sammen med 4 til 5 andre assistenter. Intervjuet vil ta ca 2 timer og spørsmålene vil omhandle dine tanker om fagutvikling, kvalitet og utvikling i barnehagen. Intervjuet blir tatt opp på lydbånd som videre blir transkribert. Personlige opplysninger er ikke nødvendige for prosjektet, men svar som gjenspeiler dine tanker er vesentlige. Fokusgruppeintervjuet vil foregå i egen barnehage og i samtalen benyttes samtalekort med 6 ulike tema.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er masterstudenten og veileder som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil transkriberes med koder og lydopptak slettes. Datamaterialet holdes på forskningsserver, innelåst/kryptert.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven, og det er deltakernes tanker på ulike tema som er interessante.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2022. Alle personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Dronning Mauds Minne Høyskole*] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Dronning Maud Minnes Høyskole ved Merete Moe (professor og veileder/prosjektansvarlig) eller Marit Nordås (mastergradsstudent)
- Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Merete Moe
Prosjektansvarlig
(Professor/veileder)

Marit Nordås
Mastergradstudent

Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Assistenters fagutvikling i barnehagen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju (for assistenter)*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju 1

Intervjuguide – fokusgruppeintervju assistenter

Introduksjon

Litt om meg:

Jobber som styrer i liten privat barnehage. Er utdannet førskolelærer med fordypning i fysisk fostring. Har videreutdanning som spesialpedagog, veileder og har gått styrerutdanningen. Går nå master i barnehageledelse. Har jobbet i barnehage i 20 år, deriblant som pedagogisk leder og styrer.

Er selv styrer i barnehage som er med i Rekom (mot til å lede) og i masteroppgaven er jeg opptatt av ledelse og den faglige utviklingen hos assistenter sett i sammenheng. Det er derfor nyttig for meg å få snakke med leder i barnehage som kan gi meg interessante blikk på lederrollen i en sammensatt/asymmetrisk personalgruppe.

SAMTALEKORT

Tema	Intervjuspørsmål
Oppstart – det formelle	<ul style="list-style-type: none">• Informasjonsskrivet – gå igjennom det sammen. Masteroppgaven handler om: Ledelse av utviklingsarbeid i sammensatt personalgruppe. To fokus; ledelse og assistenters blikk.<ul style="list-style-type: none">○ Problemstilling: Hvordan bidrar leder til assistenters fagutvikling?○ Forsknings spørsmål:<ol style="list-style-type: none">1. Hvilke tanker har leder om egne bidrag til assistenters fagutvikling?2. Hva tenker assistenter om egen og leders rolle for faglig utvikling og kvalitet i barnehagen?• Norsk senter for forskningsdata: godkjent og kvalitetssikret i forhold til personvern.• Signatur og mulighet for å trekke seg• Diktafon og opptak slettes etter transkribering
Innledning	<ul style="list-style-type: none">• Starter med innledningen av meg selv (se over) <p>Jeg er interessert i deres opplevelser og tanker. Samtalen kan gå fritt, det fins ingen rett og feil svar. Jeg ønsker å få tak på og blikk inn i din/deres opplevelse.</p> <ul style="list-style-type: none">• Vi kan starte med en runde hvor du forteller litt om deg <p>Jeg har lagt opp til at vi har 6 samtalekort som igangstarter for samtalen dere imellom. Dere trekker etter tur, leser opp og samtaler.</p> <p><u>Det er seks ulike tema jeg vil innom:</u></p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kvalitet i barnehagen 2. Utviklingsprosjekt – rekom 3. Faglig utvikling, motivasjon og eierskap 4. Erfaring og opplevelse av ledelse 5. Ledelse som hemmer din faglige utvikling 6. Ledelse som bidrar din faglig utvikling
Samtalekort 1 - kvaliteten i barnehagen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hva er kvalitet i barnehagen for deg og hvordan oppnår barnehagen god kvalitet?
Samtalekort 2 - Utviklingsprosjekt – rekom	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du at deltakelse i Rekom bidrar til å utvikle kvaliteten i barnehagen?
Samtalekort 3 - Faglig utvikling, motivasjon og eierskap	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er det som bidrar til faglig utvikling og som gjør at du opplever motivasjon og eierskap til prosjekter i barnehagen?
Samtalekort 4 - Erfaring og opplevelse av ledelse	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om en erfaring med utviklingsprosjekt som du mener var god?
Samtalekort 5 - Ledelse som hemmer	<ul style="list-style-type: none"> • Hva kjennetegner ledelse som du mener hemmer din faglige utvikling og ditt bidrag til kvaliteten i barnehagen?
Samtalekort 6 - Ledelse som bidrar	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan mener du lederen din kan bidra for å fremme din faglige utvikling og ditt bidrag til kvaliteten i barnehagen?
Oppsummering/oppfølging	<ul style="list-style-type: none"> • Hva opplever du skiller og er likt for de ansattes rolle i utviklingsprosjekt? • Er det noe vi ikke har snakket om som du tenker jeg kan ha nytte av å høre om? • Kontrastering/polarisering: <ul style="list-style-type: none"> ○ Beste – verste ○ Typisk eksempel ○ Konkretiser/beskriv ○ Oppfølgingspm «har jeg forstått rett..» «mener du..»

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Referansenummer

224075

Prosjekttittel

Leders bidrag til assistenters fagutvikling i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Merete Moe

Student

Marit Nordås

Prosjektperiode

15.12.2021 - 31.12.2022

Dato

19.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.01.2022. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

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

PERSONVERNPRINSIPPER Vi 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 behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet

vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. 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 Vi 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette 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/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Referanseliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (8276448909).
- Barne- og familiedepartementet. (2001). *Den gode barnehagen. Kvalitetsutvikling 2001-2003*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2001/0016/ddd/pdfv/13737_4-den_gode_barnehage.pdf
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, HR, politikk og symboler* (M. Skaug & K. M. Thorbjørnsen, Overs.; 6. utg. utg.). Gyldendal.
- Bones, V. (2020). *Ledelse av kvalitetsarbeid i barnehagen: en diskursanalytisk studie av politiske føringer for kvaliteten i den norske barnehagen* [Dronning Mauds Minne Høgskole].
- Bråten, M. & Jordfald, B. (2018). Assistentenes rolle i barnehagene. I. Rapport.
- Bøe, M. (2016). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 34(3).
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). *Fra kvalitet til meningskaping : morgendagens barnehage* (M. Halvorsen & M.-B. Holljen, Overs.). Kommuneforl.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. & Rinaldi, C. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care : languages of evaluation* (Classic [3rd?] ed. utg., Bd. [10]). Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory.
- Dons, C. F. & Mørreaunet, S. (2016). Om å lede aksjoner i en lærende barnehage. I E. Skogen. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. (2. utgave, s. 199-220). Fagbokforlaget.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International journal of nursing studies*, 44(1), 131-142.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). Early childhood education and care policy review. *Norway: OECD*.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Forr, A. (2022). Myten om den flate struktur. *Barnehagefolk*, s. 44-47.
- Fossheim, H. J. & Ingierd, H. r. (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/10.18261/9788215025162-2015>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Overs.; Bd. 45). Cappelen.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Lynnebakke, B. (2021). Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager: Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Aksjonsforskning på mange vis : forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gotvassli, K. A. (2020a). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020b). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gotvassli, K. A., Haugset, A. S. & Ljunggren, B. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen : fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. & Vannebo, B. I. (2014). Barnehagestyreren som strategisk aktør - barnehagen som læringsarena. I E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (1Ledelse av en lærende barnehage. utgave. utg., s. 77 - 100). Fagbokforlaget.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I *Second international handbook of educational leadership and administration* (s. 653-696). Springer.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of educational administration*.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof : Maurice Merleau-Ponty*. Semi-forlaget.
- Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Gotvassli, K. Å. & Stene, M. (2019). Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren. *Trøndelag Forskning og Utvikling*.
- 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), 38-61.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner : ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzel.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Sluttrapport.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/evaluering_kompetansestrategi/sluttrapport_fafo.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2023*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. 6. opplag 2021. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. J. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen akademisk forl.
- Lafton, T. & Skogen, E. (2019). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utgave, s. 221 - 240). Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2020). *Nye tider : nye barnehageorganisasjoner* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld.St. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

- Meld.St. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/s tm200820090041000dddpdfs.pdf>
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet,.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou2012_1_til_barnas_beste.pdf
- NOU. (2022:13). *Med videre betydning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Nygaard, L. P. (2017). *Writing your master's thesis : from A to Zen*. SAGE.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rekdahl, E. (2022). *Flat organisasjonsstruktur i en lærende organisasjon* [Dronning Mauds Minne Høgskole].
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Schei, S. H. & Kvistad, K. J. (2012). *Kompetanseløft : langsiktige tiltak i barnehagen*. Universitetsforl.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Egmont Hjemmets bokforl.
- Sivertsen, H., Ljunggren, E. B., Lorentzen, R. S. & Janning, L. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage*. Oppsummeringsrapport.
- Skoglund, T. & Sundvall, P. (2021). *Pedagogisk ledelse i barnehagen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & arbeidsliv*, 17(4), 43-58.
- Sveen, U. (2022, 20.05.2020). *Flow-teori*. Store Norske Leksikon (Store Medisinske leksikon).
<https://sml.snl.no/flow-teori>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon : et mellommenneskelig perspektiv*. Høgskoleforlaget.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av organisasjonskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse og utvikling av organisasjonskultur* (s. 39-56). Fagbokforl.
- Aasen, W. (2018). *Teamlidelse i barnehagen* (2. utg. utg.). Fagbokforl.